علم النفس

مجلة فصلية
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الخامس والسبعون - يوليو- أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٧
السنة العشرون





العدد الخامس والسبعون: يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٧ - السنة العشرون

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمك 1110 - 0737

١١١٠ - ٠٧٣٧



فى هذا العدد

كلمة التحرير

يصدر هذا العدد وقد دخلت المجلة عامها العشرين مؤيدة ومقدرة من المجتمع بشكل عام ومجتمع علم النفس بشكل خاص وذلك فى مصر والبلدان العربية..

وقد راعينا النشر فى موضوعات جديدة مبتكرة كما راعينا أن يحظى الزملاء الشبان والشابات بمكان مهم فى هذه المجلة. وقد حظيت كلية الآداب بسوهاج بنشر بحث مهم عن العنف المدرسى كما يدركه المعلمون والمعلمات بين مصر وسلطنة عمان للدكتور محمد خضر. ثم يأتى بحث «قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمى وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية التربية بنزوى - سلطنة عمان» وقد قام به د. طارق محمد عبدالوهاب من كلية الآداب جامعة سوهاج وزميله د. مصطفى حفيضة من كلية التربية بالفيوم.

وننشر أيضاً بحثاً مهمًا أعده د. عبدالرحمن بن عبدالله النعيم من جامعة الملك فيصل بالسعودية وهو عن واقع التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالإحساء بالمملكة العربية السعودية، وقد بدأت الجامعات الخاصة بإجراء بحوث مهمة مثل دافعية الإنجاز فى علاقتها بالذكاءات السبع فى ضوء نموذج جاردنر وقد قام بالبحث كل من الدكتور عبدالله سيد أحمد والدكتور ناجى محمد حسن وهما من قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية جامعة ٦ أكتوبر.

ثم بحث للدكتور محمد سيد بخيت من كلية التربية النوعية جامعة القاهرة فرع الفيوم.

أما قسم تربية الطفل بكلية البنات جامعة عين شمس فينشر له بحثان مهمان حول موضوعات جديدة وهما «دراسة لمتغيرات الصداقة بين الأطفال» للدكتورة ثناء النجيحى وبحث «دراسة تحليلية للمهارة الروائية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من مستويات أكاديمية واجتماعية متباينة» وهو للدكتورة عزة خليل.

والخلاصة أن هذا العدد يحتوى على بحوث فى موضوعات مهمة وجديدة قدمها باحثون جادون. ولكن فقط أشير وأنبه إلى ضرورة الاهتمام بالمراجع الحديثة فى القرن الحالى ويكفى ما نشر فى القرن الماضى وذلك حتى تتضح صور التقدم والثراء.

رئيسة التحرير

أ.د. كاميليا عبد الفتاح

دراسة لبعض متغيرات الصداقة بين الأطفال

د. ثناء السيد النجيحى
مدرس علم النفس
قسم تربية الطفل - كلية البنات
جامعة عين شمس

مقدمة

إن الإنسان بطبعه يحس بضعفه فيأبى أن يعيش وحيداً وهو دائم السعى والبحث عن من يسانده ويجد ما يسعى إليه فى الصداقة.

فيسعى الجميع من أجل أن يكون له صديق حميم وذلك لتحاشى وحشة العزلة والاكتئاب حتى ولو كان الشخص منبوذاً من مجموعة من الأفراد وله صديق حميم. فإن ذلك يحميه من خطر الاكتئاب والوحدة.

(Cynthia Erdley, 2005)

فالصداقة من الأشياء الضرورية للإنسان فى هذه الحياة، فالحياة لا تكون طيبة مقبولة إلا إذا عاش الإنسان مع أناس أخيار وفضلاء، فليس هناك من يقبل أن يعيش بلا أصدقاء مهما توافرت له أسباب السعادة ومهما آتته جميع الخبرات، بل كلما كثر مال الإنسان وعز سلطانه شعر أكثر بحاجته إلى أصدقاء فيهم تمام النعمة فهم زينة فى الرخاء وعدة عند البلاء والشعور بالحاجة إلى الصديق من قانون الطبع فهو إحساس فطرى.

(منصور رجب، د. ت، ١٦٨ ـ ١٧١)

فالفرد لا يرث القدرة على كسب الأصدقاء والتأثير فى الغير، بل يتعلم كسب الأصدقاء وعملية التعلم ما هى إلا عملية تطور، وهو لا يحدث فى يوم وليلة إذا أن هذه العملية تعتبر جزءًا من التطور الشامل الذى يطرأ على شخصيتك.

(وليم منسنجر، ١٩٩٢، ٦٧)

إذ أن أثر الصدا قة على الشخصية من القوة والمتانة، بحيث يمكننا القول بأنه لا مزاحم له ولا مماثل أو دليل على أن نفوس الأصدقاء وميولهم وعواطفهم وربما ثقافتهم تكون متشابهة ومتقاربة وآرائهم وأهوائهم متداخلة وناتج هذا كله يبرز فى المظهر السلوكى والدافع النفسى مما يجعلهم يؤثر بعضهم على بعض وللصداقة أثر فى الشخصية سلبى أو إيجابى، فالصديق يتأثر بسلوك صديقه وقديما قيل عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدى.

(محمد زين الهادى ١٩٩٥، ١٢٣ ـ ١٢٤)

وتعتبر صداقات الأطفال أرض خصبة معدة لصداقات البالغين وهى ليست مجرد لعب ولكن هى القوة المنبئة بالنظام الاجتماعى فى مرحلة البلوغ.

أهمية الدراسة:

تعتبر الصداقة إحدى الدعائم القوية التى تقوم عليها حياة الطفل النفسية والاجتماعية وهى تتصل من قريب بالتعاون واللعب وتسفر عنها مظاهرها المختلفة.

(فؤاد البهى السيد، ١٩٧٤، ٢٥٠)

وهى مظهرمن مظاهر الألفة بين الأطفال لذا لا أحد ينكر الدور الفعال لصداقة الأطفال لأن لها دورًا حيويًا فى حياة أطفالنا لذلك تكمن أهمية الدراسة فى التعرف على تصورات الأطفال للصديق، حيث يرى بياجيه أن الطفل يتعلم من نشاطه مع أصدقائه أخلاق التعاون والاحترام المتبادل والنقد مقابل ما يتعلمه من الراشدين والتى تتلخص فى الطاعة والاحترام الوحيد الاتجاه، ولو أن الأطفال جميعاً اقتصروا على الارتباط بالراشدين لنتج لدينا مجتمع يقوم على القهر والالتزام، فجماعات الأطفال تحرر أعضاءها بعض الشىء من سلطان الآباء، حيث يشير "شريف وكانترل M. sherif H, Cantril" أن فكرة الطفل عن نفسه تكون أقرب إلى رأى أصدقائه فيه منها إلى رأى الراشدين فيه.

(مصطفى سويف، ١٩٨١، ٢٢٣ ـ ٢٢٤)

لذلك فأكبادنا فى حاجة إلى الصحبة فمن غير الممكن أن يكتفوا بصحبتنا نحن الكبار إنه من الضرورى أن يكون لهم أصدقاؤهم الذين يختارونهم بأنفسهم وتسعدهم صحبتهم ويجدون إمتاعًا وإقناعًا لعواطفهم.

(عبدالتواب يوسف، ١٩٩٦، ٩٤)

فالطفل المحروم من صحبة أطفال آخرين يشاركهم اللعب طفل معزول يعتبر فى غربة ووحشة ويحس بالضيق والملل الذى ينتاب حياته

ويعيش فى عالم من الأوهام فى حين أن الطفل الذى له خلطاء من الأطفال يعيش فى عالم واقعى ملىء بالبهجة والسعادة.

(عبدالفتاح محمد، ١٩٩٩، ٩٦)

والبهجة الأكثر والمتعة الأعظم عند الطفل الذى له أصدقاء من سنة فهو لن يكون مضطرًا إلى كبت نفسه كما يحدث مع الكبار ولن يشعر بأنه ارتكب إثمًا كبيرًا إذا ما أفلتت منه بعض فلتات مبتعدة عن التصرف السليم مادام يجد الآخرين حوله يعبثون مثله ويصدر عنهم نفس الفلتات من وقت لآخر، أى أن الطفل يكتسبه من رفاقه الذين هم فى مثل سنه المستويات المعقولة من العمل واللعب والسلوك العام. (فوزية دياب، ١٩٨٠، ١٠٥)

ويرى كلاً من "Brend and Perry (1980)" أن درجة توافق الطفل ونجاحه فى بيئة المدرسة تعتمد على درجة التأييد والمساعدة التى يتلقاها من المعلمين والآباء والأصدقاء فى محيط الفصل وأكثر هذه المصادر تأثيرًا على الإطلاق علاقة الأطفال مع رفاق الفصل حيث إنهم ينمون ويتطورون، ونوعية هذه الصداقات تلقى الضوء على الاحجام والتشويش والفشل من مرحلة المراهقة.

(Gary W. Ladd, 1990, 108)

بل والأكثر من هذا أن الأطفال الذين يبدأون مرحلة الحضانة مع رفاق لهم بهم معرفة سابقة يصبحون أكثر قبولاً من داخل المجموعة مع بداية العام الدراسى حتى نهايته، والأطفال الذين يملكون عددًا أكبر من الأصدقاء فى الفصل ذوى معرفة سابقة بهم يميلون إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وتكون مستويات الإحجام عن الدراسة ضعيفة.

(Ladd and Price, 1987, 1170)

وليست المسألة قاصرة على الصداقات فى حد ذاتها ولكن فى عدد الأصدقاء حيث يشير (Voughetal 2000) إلى أن الأطفال الذين لديهم العديد من الأصدقاء يميلون لأن يكونوا أكثر إيثارًا وتقديرًا لذواتهم وينمو لديهم العديد من المهارات المعرفية مقارنة بمن لديهم صداقات أقل.

(عبدالحليم، ٢٠٠٤، ١١٦)

مما سبق يتضح أهمية صداقات الأطفال فهى تعمل كصمام أمان تحميه من الضغط الذى يسببه التواجد فى فصل دراسى أو بيئة دراسية جديدة وخاصة فى غياب الوالدين ويخف هذا الضغط عن طريق عدد الأصدقاء أو المعارف المتواجدين فى هذه البيئة.

(Gary W. Ladd, 1990, 1082)

وبالإضافة إلى ما سبق يتضح أن رغبتنا فى العثور على من يشاركنا فى أسرارنا وآمالنا ومتاعبنا هى أحد الأسباب التى تجعلنا نحس بحاجتنا الملحة إلى الأصدقاء حتى أكثر الناس استقلالاً وأشدهم اعتمادًا على أنفسهم يشعرون بحاجتهم إلى أن ينفضوا عن قلوبهم من حين إلى آخر غبار المشكلات وأثقال المتاعب.

(وليم منسنجر.، ١٩٩٢، ٣١)

من خلال الدور الفعال للصداقة فى حياتنا بصفة عامة وصداقة الأطفال بصفة خاصة لما لها من دور حيوى تنبثق أهمية الدراسة من أجل مزيد من إلقاء الضوء على صداقات الأطفال وتصوراتهم لأصدقائهم حيث أصبح من المسلم به الآن قلة الصداقات الحقيقية والطيبة فى حياتنا وقلة الدراسات التى أجريت فى هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من أهمية الموضوع واستثمارًا من الواقع الذى نعيش فيه ألا وهو الافتقار إلى الصحبة، حيث يشعر الفرد بالعزلة والخواء النفسى نظرًا إلى أنه لم يجد من يشاركه ويسانده فى خضم معارك الحياة التى طغت عليها الماديات فوجود الآخرين ضرورة من ضروريات الحياة.

وقد يكون من الأسباب التى أدت إلى افتقار الأطفال للأصدقاء هو مغالاة الآباء فى خوفهم على أطفالهم بمنعهم من التعمق فى علاقات مع الآخرين وتحطيم كل محاولات الأطفال لممارسة الخبرات الحياتية مع أصدقائهم، فالطفل الذى له خلطاء من الأطفال الآخرين يعيش فى عالمه الواقعى فى حين أن الطفل الذى لا يخالط أطفالاً آخرين يعيش فى عالم من الأوهام علاوة على أن هذا مدعاة لملل الطفل وتبرمه وخلو حياته من البهجة والسعادة. (خليل ميخائيل معوض، ١٩٩٤، ٢١٦)

ولا يتوقف افتقار الطفل للأصدقاء عند منع الوالدين الاختلاط بالأصدقاء بل بتوقعات الآباء المرتفعة المتعلقة بأصدقاء أطفالهم، فهما يشعران الأطفال بشكل مباشر أو غير مباشر بأن الأصدقاء الذين اختاروهم ليسوا جيدين بما فيه الكفاية، وقد يؤدى هذا مباشرة إلى عدم تشجيع الرفاق على مصاحبة الطفل لأنهم يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم من قبل الوالدين، تظهر المشكلة الحقيقية عندما يتعلم الأطفال بأن يشكوا بأحكامهم أو يشعروا بأنهم لا يستطيعون إرضاء والديهم إطلاقًا فيما يتعلق باختيار الأصدقاء وبذلك تصبح العزلة هى النتيجة المؤسفة لهذا الوضع.

(شارلز شيفر، ١٩٨٩، ٣٩٠)

وعلى طرف آخر نجد نوعية أخرى من الآباء لديها اقتناع شديد بأهمية الصداقة لدى أطفالهم وخوفهم الزائد من فشل أبنائهم فى تكوين صداقات مع أقرانهم قد يؤدى ذلك إلى شعور الأبناء بالتوتر وقد يدفعهم ذلك إلى الانصياع والمجاراة وإظهار الطاعة أو التملق لمعايير الأصدقاء حتى وإن كانت غير متفقة مع آرائه وذلك كله من أجل المحافظة على علاقة الصداقة وإرضاء الآخرين، حتى ولو وقع عدوان على الطفل سواء كان الاستيلاء على أحد متعلقاته أو التحقير منه فإن الطفل خوفًا من فقد الصديق يستجيب لذلك العدوان بالخضوع مما يزيد من اعتداءات الأطفال عليه.

وبالإضافة إلى التباين فى موقف الوالدين بخصوص صداقات أطفالهم فكثيرًا من الآباء لايعلمون من هم أصدقاء أبنائهم ومن أى نوع هم ولا يجد بعضهم الوقت الكافى ليجلسوا مع أطفالهم ويتعرفون على مشاكلهم وفى هذه الحالة قد يحتاج الطفل لأى صديق سيء أو جيد فلابد لنا من أن نفعل أقصى ما فى وسعنا لكى نمنع أبناءنا من أن يقيموا علاقات سيئة ونعلمهم كيف ينمون علاقات ناجحة مع أصدقاء جيدين.

(David Mackford, 2005)

وقد يختلف الأطفال فى قدرتهم على عقد علاقات الصداقة فبعض الأطفال لا يقدرون على عقد صداقات ويعجزون حقًا عن كسب الأصدقاء لأنهم لا يهيئون الفرصة للآخرين حتى يعرفوا أشخاصهم على حقيقتها وحتى يقفوا على طبائعهم وأفكارهم فلا يمكن لفرد أن يصادق آخر لا يعرفه.

(وليم منسنجر، ١٩٩٢، ٢٦)

وهناك أشخاص يبدو أن لديهم حاجة مستمرة إلى مصاحبة الآخرين فى حين أن أناس آخرين لديهم اكتفاء ذاتى بوجه عام ولا يحتاجون إلى صحبة الآخرين، وتحثنا الحاجة إلى الانتماء كى نصبح أعضاء فى مجموعات وأن نكون أصدقاء وأن نفضل أن نقوم بعمل أشياء مع أناس آخرين أكثر من عملها بمفردنا.

(أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠٠٦، ٣٩٦)

إزاء هذا التباين فى قدرة الطفل على عقد علاقات الصداقة نتيجة لطبيعة الطفل نفسه وموقف الآباء وأخطائهم فى منع أطفالهم من الاختلاط أو مغالاتهم فى ترك أطفالهم للانصياع تحت تأثير أصدقائهم تبرز مشكلة الدراسة فى محاولة للتعرف على تصور الأطفال لأصدقائهم.

ويمكن توضيح مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١ ـ ما مدى تباين تصورات الأطفال للصداقة باختلاف متغير العمر الزمنى (٧ ـ ٨) (٩ ـ ١٠) سنوات.

٢ ـ ما مدى تباين تصورات الأطفال حول الصداقة باختلاف متغير النوع (ذكور ـ إناث).

٣ ـ ما مدى تباين تصورات الأطفال حول الصداقة باختلاف المستوى الثقافى والاجتماعى (منخفض / عالى).

الهدف من الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة فى:

١ ـ عرض نظرى لمفهوم الصداقة ومراحل ارتقائها بين الأطفال.

٢ ـ التعرف على أكثر الأماكن التى يلتقى فيها الأصدقاء.

٣ ـ هل يسمح الآباء لأبنائهم بالخروج مع أصدقائهم؟

٤ ـ التعرف على الأسباب التى تؤدى إلى قطع العلاقات بين الأصدقاء.

٥ ـ والتعرف على من يتدخل فى اختيار الطفل لصديقه.

٦ ـ ولماذا يحتاج الأطفال لأصدقاء.

٧ ـ كيف يحل الطفل مشكلاته مع أصدقائه.

٨ ـ ما الأسرار التى يحكيها الطفل لصديقه.

٩ ـ ما الصفات التى فى ضوئها يختار الصديق صديقه.

ويمكن التعرف على تكرارات الإجابة عن أسئلة الاستبيان السابقة فى أعمار متتابعة فى سن ٧ ـ ٨ ـ ٩ ـ ١٠ سنوات وكذلك لدى الذكور والإناث وكذلك بين الأطفال ذوى المستوى الاجتماعى والثقافى المنخفض وكذلك المستوى الاجتماعى العالى.

الإطار النظرى:

يتضمن الإطار النظرى عرضًا لمفهوم الصداقة، مراحل تطور الصداقة بين الأطفال وتصنيفات للصحبة، رؤية للصداقة من منظور نظرية سوليفان والفرق بين الصداقة والشعبية، وأخيرا الصداقة الحقيقية والغيرة والحسد، وفيما يلى تفصيل لذلك :

تعريف الصداقة:

تتكون عاطفة الصداقة نتيجة انفعالات سارة متكررة وتتكون بالتدريج تجاه أفراد يظهرون نحونا الاهتمام ويشاركوننا متاعبنا ومشكلاتنا وأفراحنا

وأحزاننا ويقدرون آمالنا ويدافعون عنا فى غيبتنا نثق فيهم ونطمئن إليهم ونقص إليهم أسرارنا وتتفق عادة الميول والاهتمامات بين الأصدقاء وتكون لهم لغة واحدة ومشكلاتهم واحدة وتجاربهم من نوع واحد. (خليل ميخائيل معوض، ١٩٩٤، ٤١٤)

والصداقة كما ورد تعريفها فى (English and English) هى علاقة بين شخصين أو أكثر تتسم بالجاذبية المتبادلة المصحوبة بمشاعر وجدانية.

(أسامة أبو سريع، ١٩٩٣، ٢٧)

وعرفت على أنها علاقة اختيارية تطوعية بين فردين يتم إدراكها على أنها ظاهرة اجتماعية غريزية يصاحبها النجاح أو الفشل وليس بالضرورة أن تكون نتائجها متشابهة.

(Thomas P. George, 1996, 2301)

ويتفق «مارتن هربرت» و«توماس. ب»: على أنها علاقة يختار الناس إقامتها إراديًا وهى إحدى العلاقات التى تتساوى فيها أنماط الأوضاع الاجتماعية وهذا يعنى أنها علاقة احترام متبادل ولا تهدف إلى أى غرض أبعد من ذلك.

(مارتن هربرت، ١٩٨٠، ٢١١)

وترى "Tara Sword" أن الصديق هو شخص ما تلعب معه ويعطيك لعبًا ولا يتشاجر معك وهو شخص ودود طيب تعرفه جيداً وتقضى معه وقتًا طيبًا ويشاركك الاهتمامات ويحب بعضكم بعضًا.

(Tara Sword, 2005)

وبنفس علاقة الحب عرف «وليم منسنجر» الصديق بأنه الشخص الذى يرتبط بآخر بوشائج الحب وروابط التقدير والاحترام.

(وليم منسنجر، ١٩٩٢، ٢٥)

وفيما يلى عرض لتطور الصداقة بين الأطفال :

ففى السنة الأولى من عمر الطفل تكون قابلية الاستجابة الاجتماعية تتجه إلى الراشدين والأخوة الأكبر سنًا ففى الشهر السادس والثامن يهتم الطفل بالمحيط اللعبى أكثر من اهتمامه برفاق اللعب.

وفى الشهر التاسع والثالث عشر يغدو الشجار حول الألعاب المرغوب فيها ومازالت موضوعات الألعاب وليس زملاء اللعب هو مركز اهتمام الطفل.

ويبدأ فى الشهر الرابع عشر والثامن عشر من أعمارهم بتحويل مواقفهم باتجاه رفاق اللعب حيث يقوم الأطفال بتعديل سلوكهم ليتكيف مع نشاطات زملائهم فى اللعب.

(مارتن هربرت، ١٩٨٠، ٢١٣)

وأول علاقة صداقة تنشأ بين الطفل وبين الآخرين فيما بين الثانية والخامسة.

(جون كونجر، ١٩٨٧، ٤٩٠)

وصداقات الأطفال فيما بين الثانية والخامسة تتسم بالودية ولا تقتصر على أفراد جنسهم بل تشمل الجنسين وتشير الدلائل إلى أن تفاعل الأطفال فى سن الحضانة وما قبل المدرسة يتميز بالتعاون والود وتتسم الصداقات بالعلية والمرحلية وعدم الاستقرار.

وتؤكد عزه خليل على أن الطفل فى هذه السن اجتماعى ويسعى لمصاحبة الآخرين من الأطفال ولكنه متمركز حول ذاته فى بعض الأحيان ويسعى إلى اللعب التعاونى ويمكن أن يختار أصدقاءه بنفسه.

(عزه خليل، ٢٠٠٥، ١٢٧)

إلا أن "Osterrith" يرى أن سلوكيات الأطفال فى هذه السن من الخامسة والسادسة تقريبًا يبدأ فى تبادل النصح فيما بينهم والتعاون ليس تعاونًا حقيقيًا ولكنه شبه تعاونى وهى أنشطة متزامنة ومتوازنة وهو يضع رغبات الزملاء موضع الاعتبار ويبرز ذلك فى مجال اللعب الرمزى.

(ميريلاكياراند ١٩٩٢، ٥٩)

ويتفق كلا من «سهير كامل» و«فهيم مصطفى» على أن صداقات الأطفال تقتصر على الجيران ممن هم فى مثل سنة وزملائه فى الدراسة سواء كان فى الروضة أو المدرسة مع استمرار اهتمامه بذاته.

(سهير كامل، ١٩٩٩، ٧١)، (فهيم مصطفى، ٢٠٠٥، ١٢٠)

وتتغير أنماط الصداقة بتغير السن إذ تتطور هذه الصداقات بعد سن الخامسة بإنشاء علاقات أكثر قربًا مع قليل من الأطفال.

وفى سن ما بين ٣ ـ ٨ سنوات يرتبطون بالتجمع أكثر مما يرتبطون بأى طفل آخر وتتكون الصداقات الثنائية من خلال العضوية فى التجمع ويكون عادة ضئيل الاستقرار بالقياس إلى الجماعة التى تظل أكثر استقرارًا وأطول عمرًا مما يدل على شك ضعف الصداقات الثنائية فى هذا المستوى من العمر.

(مصطفى سويف، ١٩٨١، ٢٢١)

وتتضاءل ارتباطات الأطفال بالجنس الآخر فى سن ٦ ـ ٨ سنوات ويستمر حتى الثانية عشرة والعزل يكون فى الألعاب واللقاءات الاجتماعية، فالأطفال الأصغر سنًا يختارون أصدقاءهم بناء على المظهر الجيد، وامتلاك النقود، البيت الأنيق.

وقد يصادق الطفل طفلاً آخر لأنه يشاركه هواياته ثم يصادق طفلا آخر بحكم الجوار فى السكن وطفل آخر لأنه يشاركه أسلوب تفكيره.

(فؤاد البهى السيد، ١٩٨١، ٢٣٩)

وتتصف صداقات الطفولة بأنها تنفصم عراها لأتفه الأسباب إذ أن صديق الطفولة لا يخرج عن كونه رفيقًا من رفاق اللعب تنقطع صلته به إذا انتقل إلى سكن جديد أو أى فصل آخر فهو مشغول بما كونه من صداقات جديدة.

(مصطفى فهمى، د. ت، ١٩١)

ويرجع «موسن» عدم استقرار الصداقات إلى أن الأصدقاء القدامى غير قادرين على إشباع الحاجات الجديدة كلما تقدم الطفل فى العمر.

ويشبه مارتن هربرت عملية الاختبارات المتبادلة بين الأطفال بما يشبه القمع المزود بمصفى.

١ ـ المصفى الأول: هو التقارب الذى يجب أن يتوفر فى الصديق نتيجة الاتصال المباشر والتقابل وجهًا لوجه والقرب المكانى.

٢ ـ أما المصفاة الثانية: وهو الشبيه يجذب الشبيه كالنضج، السن الطول، الذكاء والنشاط والخلفية الثقافية والاجتماعية.

ويثير هربرت «موضوع تجاذب الأضداد» بمعنى أن ينجذب بعض الأطفال نحو الآخرين الذين يمتلكون حاجات تكمل حاجتهم الخاصة ويرى أنه استثناء وليس عموم صداقات الأطفال.

أما نظرية المقايضة فى الصداقة: فهو يرى أن الصداقة تأخذ شكلاً، أما الإثابات أو التكاليف فأى نشاط يقوم به الأطفال لمصلحة الآخر (إثابات)، أما النشاطات المؤذية وغير المرغوب فيها كالعدوان

التملق (بالتكاليف) إلا أن بعض الأطفال يتصفون بعدم النضج والتمركز حول الذات وغير قادرين على الأخذ والعطاء، إلا أن استمرار الصداقة يتوقف على نتائجها المريضة فهى عملية إشباع للحاجات المشتركة. (مارتن هربرت، ١٩٨٠، ٢١٧)

وفيما يلى ملخص لوصف مراحل مفهوم الصداقة:

Summary description of stage in conceptions of friendship

المرحلة (صفر) الصداقة المنغلقة على التفاعل الفيزيائى:

Stage 0 : Close friendship as momentary ppphysical interaction

يفشل الأطفال الصغار فى تعريف الصداقة بعيدًا عن الأحداث اللحظية أو المكررة أو التفاعل بين شخصين يلعبون معًا، وكيفية تكوين الصداقة تميل إلى التأكيد على الحقيقة الجسمية على حساب الجهل بالاعتبارات النفسية، والطفل لا يضع اعتبارًا من منطلق الاهتمام بفقد حب صديق واهتمامه وإنما نحو خسارة اللعب وحل الصراعات بين صديقى الدراسة تميل حول القوة الجسمية أو الحركة، والإعجاب بطفل كصديق بقيم جسدية مثل: الجرى السريع أو اللعب القوى.

المرحلة (١) الصداقة المبنية كمساعد متحد الاتجاه:

Stage 1: Close Friendship as one - way assistance

هناك تطوران فى هذه المرحلة، والوعى بالدوافع والأفكار والمشاعر والظاهرة النفسية الداخلية ولكنه لايزال غير قادر على فهم العلاقة بين هذه الاتجاهات.

والأنظمة الشخصية تميل إلى كونها فى اتجاه واحد أى متمركزة على شخص واحد فى وقت واحد، فالأصدقاء مهمون لأنهم يمثلون نشاطات محدودة يريد الطفل أن تفعل (تحتاج لصديق لأنك تريد أن يلعب معك بنفس الأسلوب الذى تريده أنت).

فالصداقة والتقارب يعتمدان على التواجد القريب (المعيشة) فالصديق القريب هو الذى يعرف أية لعبة تفضلها.

المرحلة (٢) الصداقة الحميمة كجو متعاون :

Stage 2: Close Friendship as fair - weather cooperation

فى هذه المرحلة هناك إدراك متزايد بأن الأشخاص يحتاجون لعلاقات من أجل التفاعل نفسه بدلاً من كونه من أجل الحصول على ما يريدون.

والصداقة والمشاركة تكون متبادلة فى هذه المرحلة فكل مجموعة تكتشف ما تحبه المجموعة الأخرى وجو العدل فى الصداقة الحميمة ترى فى توجيه الفوائد للذات بدلاً من العلاقة نفسها والعلاقة المتبادلة فى التفكير والصديق الجيد هو الذى يكشف عن مشاعره الداخلية الحقيقية عن الأشياء بدلاً من الذى يقدم صورة مزيفة. وهو الشخص الذى يمكن أن يكشف له الفرد عن أفكاره الداخلية (الأسرار) حيث إنها تكتم بأمان ولا تكشف للآخرين.

المرحلة (٣) الصداقة المتينة كمشاركة متبادلة :

Stage 3 : Close Friendship as intimate and mutual sharing

الصداقة كنظام ثابت ومستمر وهناك التركيز على العلاقة ذاتها بدلاً من التركيز على كل فرد

على حدة، أى التحول من النظرة للصداقة على أنها تناسق متبادل مع الآخر للذات إلى تناسق واهتمام متبادل ومشاركة الأصدقاء كجزء من بعضهم البعض فإن كل فريق يحصل على رضى شخصى من الآخر وتكوين الصداقة القوية يجعل الفرد يفهم أن الصديق الجيد يحاول حماية هذه العلاقة بحيث لا يسمح للآخرين بالتدخل فيها لحمايتها والخوف من فقدها، والصراعات بين الأصدقاء تكون مجردة الشىء الذى يقوم الطفل إلى هذه المرحلة من أجل إدراك أن الصراع يمكن من خلاله تقوية العلاقة.

المرحلة (٤) الصداقة القوية كاستقلال ذاتى :

Stage 4 : Close Friendship as autonomous interdependence

هى عملية ثابتة للتكوين والانتقال وينظر للصداقات كأنظمة علاقات مفتوحة متاح لها التغير والمرونة والنمو، فالطفل يفهم الأشخاص ليكون عنده حاجات متصارعة ومعقدة ويمكن مقابلة نوع مختلف من الصداقة.

والصداقة القوية تكمن فى مساعدة إمداد الذات بفكرة الهوية الشخصية فهو يعرف نفسه من خلال المجموعة التى ينتمى إليها.. وتبدأ الصداقة فى تكوين الثقة ثم يأتى وقت أن العلاقة التزام بين الاثنين.

(Roberta M. Berns. 1997, 136 - 143)

ويصنف عبدالله علوان الصحبة إلى أربعة أصناف من الأصحاب:

١ ـ صحبة البيت.

٢ ـ صحبة الحى.

٣ ـ صحبة المسجد.

٤ ـ صحبة المدرسة أو المعمل.

١ ـ صحبة البيت:

ويعنى صحبة الأخوة والقرابة فهم أول ما يلتقى بهم الطفل ويجتمع معهم ويتعرف عليهم وهم أول ما يأخذ عنهم ويرتبط بهم، وعلى المربى أن يبث فى الأسرة أو من ذوى القرابة عن أولاد يتسمون بالاخلاق والفضيلة وصفات الخير، كما أنه على المربى لا يألوا جهدًا فى توعيتهم وتحذيرهم من رفقاء السوء.

٢ ـ صحبة الحى:

صحبة الولد لأولاد حيه وجيرانه فى السكن الذى يقطن فيه. ومن الأمور المسلم بها أن أى حى سواء الأحياء القريبة أو البعيدة، البدائية أو المتمدينة.. إلخ، يصبح بأولاد الأحياء لهم ويتصفون بسوء الأدب، ولكن الذى يعنينا فى التنويه عن هذه الظاهرة هو لفت نظر المربى إلى ربط ولده برفقة صالحة من أبناء الحى تحفظ الولد من أن يندمج مع غوغائية الحى.

٣ ـ صحبة المسجد:

صحبة الولد لأولاد من سنه اعتادوا الصلاة فى المسجد الكائن فى حيهم وهذا الولد تأصلت فيه روح الإيمان والمبادئ الخلقية القوية والتوعية الفكرية الشاملة.

وينبه إلى أن صحبة الحى وصحبة المسجد هما أمران متلازمان فما الجدوى من مصاحبة رفيق يختلف فى صفاته عن رفقة المسجد وهذه الازدواجية فى التوجيه بين الأب والأم أو المربى وبين الصاحب أو بين صاحب صالح وآخر لم يصل إلى درجة الفهم والوعى الإسلامى، فهذه الازدواجية تجعل الطفل يقع فى حيرة بين ما هو صحيح وبين ما هو خاطئ، وخاصة إذا لم يصل بعد إلى مرتبة النضج العقلى وهذا التأثر بالفكرين بين شخصية واعية فاهمة وشخصية قاصرة جاهلة عندئذ يقع فى حيرة وصراع فكرى وألم نفسى لا يدرى أين يتجه.

٤ . صحبة المدرسة:

صحبة الأولاد فى صفه ومن سنه فى المدرسة ويشير عبدالله علوان إلى التقصير الموجود بالمدرسة وتقلص الحصص الدينية وتأثيرها على أخلاقيات الطلاب لذا كان على الوالد أو المربى بذل الجهد وتضاعف السعى فى خلق صحبة صالحة واعية يرتبط بها الولد.

وأخيرًا يقدم نصيحة إلى المربين لتأكيد الصحبة الصالحة المستقيمة يقول إذا نسى ولدك ذكرته وإذا ذكر أعنته وإذا رأيته يشذ أنقذته وأحطت به ليبقى دائمًا على الاستقامة والأخلاق.

وحينما تتضافر جهود البيت والصحبة الصالحة سواء كانت فى الحى، المسجد، المدرسة فلا شك أن الولد ينصلح حاله ويستقيم أمره.

(عبد الله علوان ١٩٩٩، ٦٣٢ ـ ٦٣٩)

رؤية للصداقة من منظور نظرية سوليفان:

يشير سوليفان فى نظريته «العلاقة الشخصية المتبادلة» أن الفرد لا يستطيع أن يوجد بمعزل عن علاقاته بالآخرين، فالوليد منذ اليوم الأول للحياة جزء من موقف شخصى متبادل، وطوال حياته يظل عضوًا فى مجال اجتماعى.

وينظر سوليفان إلى الشخصية من زاوية مراحل النمو المحددة بصورة فاق فيها أصحاب نظريات الشخصية الآخرين فقد قسمها إلى ثلاث مراحل:

١ . **المرحلة الأولى:** حيث يرى أن الانتقال من مرحلة الطفولة المبكرة إلى الطفولة ممكن بفضل اللغة وتمتد الطفولة ابتداء من ظهور الكلام الواضح إلى ظهور الحاجة إلى أقران اللعب ويؤدى إلى ظهور اللغة إلى تكامل نظام الذات إلى بناء أكثر تماسكًا ويبدأ تكوين مفهوم المذكر والمؤنث ويتعين كل جنس بالدور الذكرى والأنثوى، ويحذر سوليفان من تعرض الطفل للحصر فهو يرى أن الطفل قد يتعرض إلى خبرات مؤلمة تؤدى إلى انحراف فى علاقات الطفل المتبادلة وتجعل الطفل يعزل نفسه عن الآخرين تجعل من المستحيل أن يستجيب بصورة إيجابية لمحاولات الآخرين الودية.

٢ . **المرحلة الثانية:** هى مرحلة الصبا وهى تمتد طوال معظم سنوات التعليم الابتدائى ويصبح الطفل اجتماعيًا ويكتسب خبراتت الانصياع الاجتماعى لممثلى السلطة كما يصبح متنافسًا ومتعاونًا ويتعلم معنى النبذ الاجتماعى، ويخضع الطفل سلوكه لضوابط داخلية، وأهم أحداث هذه المرحلة ظهور توجه فى الحياة إذ

يتميز بالاستبصار الذى يمكنه من الموازنة بين الحاجات التى تميز عادة علاقات الشخص المتبادلة والظروف المواتية للإشباع والأهداف التى يتنازل عنها فى سبيل بلوغها عن الفرص المتاحة لإشباع حاجته إلى المكانة المرموقة أى يتميز سلوكه فى هذه المرحلة بالإعلاء وهو بذلك يغير أو يبدل النمط السلوكى الذى يثير قلقه وتوتره بنشاط يلقى مزيدًا من القبول الاجتماعى.

٣. مرحلة ماقبل المراهقة: تتميز بالحاجة إلى علاقة حميمة مع رفيق من نفس الجنس إلى صديق حميم يستطيع أن يثق فيه أو يتعاون معه فى مواجهة أعباء الحياة وحل مشاكلها وهى فترة بالغة الأهمية فهى تحدد بداية العلاقات الإنسانية الأصيلة بالآخرين.

ويبدأ الطفل فى تكوين علاقات بالأقران تقوم على التساوى أو التكافؤ والتبادل بين الأعضاء ويصبح الصبى فيما قبل المرافقة دون رفيق حميم ضحية الوحدة البائسة.

(هول وليندزى، ١٩٧٨، ١٩٤ - ١٩٦)

الصداقة والشعبية:

Popularity and Friendship

الشعبية هى حالة قبول داخل المجموعة وهو شخص محبوب ويستمتع معه كثير من الناس وهى بناء عام موجه من قبل المجموعة ويمثل رؤية المجموعة تجاه الفرد.

(Tomas P. George, 1996, 2310)

والتمييز بين الشعبية أى الجاذبية العامة للآخرين والقدرة على تكوين الصداقات المحددة أمر مهم فى هذا المجال، فالعوامل النفسية المرتبطة بالقدرة على إنشاء الصداقات ليست هى بالضرورة المرتبطة بالشعبية فالأطفال الذين يتمتعون بالشعبية يكون لديهم القليل من الأصدقاء إذ إعجاب الآخرين بالفرد يؤدى إلى عزله عن الصداقات الشخصية الحميمة وخاصة إذا كانت الإنجازات والصفات التى أدت إلى الشعبية موضع حسد من الآخرين أو أن المكونات النفسية التى جذبت فى البدء شخصًا إلى آخر من النوع الذى يؤدى إلى صداقة دائمة وولاء ثابت.

(مارتن هربرت، ١٩٨٠، ٢١٧)

وتؤكد الأبحاث الخاصة بصداقة الأطفال على أهمية وظائف الحماية والإفادة Protective and benefical، أما صداقات الأطفال الذين يختلفون فى الشعبية فنسبة كبيرة من الأطفال غير المحبوبين يكونون غير ودودين بعكس الأطفال ذوى الشعبية الكبيرة، حيث تشير أبحاث «Parker and Asher, (1993)» أن ٥٥٪ من الأطفال غير ذى الشعبية لم تكن لديهم صداقات اختيارية تبادلية مع الآخرين Reciprocal friend.

أما الأطفال ذو الشعبية الواضحة كانت لهم صداقات اختيارية متبادلة والأطفال غير المحبوبين يسجلون امتلاكهم لعدد كبير من الأصدقاء الأصغر سنًا كذلك يجدون أطفال أصغر خارج المدرسة.

(Thomas P. George, 1996, 2311)

ويرى البعض أن هذه الصداقات تتراوح بين الفائدة والخطر عليهم، فالبعض يرى أن صداقات الأطفال الأصغر عمرًا تؤدى إلى عدم التوافق لنقص فرص التعلم والتكامل فى المهارات والسلوكيات التى

يمكن أن تنتقل لهم من أطفال فى مثل أعمارهم فنحن نعلم أن الصداقة بين الطفال الذين هم فى سن واحدة تعود عليهم جميعًا بالنفع، إلا أن البعض يرى أنه يمكن أن تعود على الأطفال بالفائدة فقد يقدم الأطفال الأصغر سنًا لهم فرص تطور القيادة والثقة بالنفس ويمدونهم بسياق الكرامة والاعتبار الذاتى، أما الطفل الذى يقضى وقتًا مع من هم أكبر منه سنًا يتعلم منهم كثيرًا عن طريق التقليد وسوف يكون تابعًا وغالبًا يعانى الكبت.

(فوزية دياب، ١٩٨٠، ١٠٥)

ويبحث الأطفال غير ذوى الشعبية عن أعمار مختلفة فى بيئة غير مدرسية وذلك بسبب مشكلات خاصة بخبرات الطفل مع رفاق الفصل فهم لا يجدون بيئة مدرسية ملائمة لتكوين علاقات ذات معنى فيبحثون عن سياقات أخرى مثل الحى والنادى بحيث يستطيعون من خلالها توطيد أواصر الصداقة ومن ثم يزداد احتمال إيجاد شخص له خصائص واهتمامات متشابهة.

أما الأطفال ذوى الشعبية الكبيرة يكونون صداقات اختيارية متبادلة مع آخرين لهم نفس الشعبية، إن معظم الصداقات الاختيارية ٥٣٪ قد تكونت من ثنائيات مختلفة الشعبية، فمثلاً الأطفال ذوى الشعبية الضعيفة يحددون أسماء أطفال من متوسطى الشعبية ومرتفعى الشعبية أكثر من تحديدهم لأطفال ذوى شعبية ضعيفة، وهذه النتائج تؤكد أن الأطفال يقومون بتوطيد صداقات مع الأطفال من كل الحالات (الشعبية) ولكن احتمال أن يكون الأطفال مرتفعى الشعبية صداقة مع ذوى الشعبية القليلة يكون ضعيفًا.

(Tomas P. George, 1996, 2321)

الصداقة الحقيقية والغيرة والحسد:

هل للحسد تأثير على الصداقة بين الأطفال..؟

وفيما يلى عرض ملخص لرؤية «أورجين ريجا» هل للحسد تأثير فى الصداقة بين الأطفال. فالصداقة الحقيقية هى التى تمتزج فيها الأرواح وتختلط بعضها ببعض اختلاطا يكون من شأنه أن ينمحى أثر الخيط الذى يربطها.

تلك الصلات الرائعة فإنك تضحك مع صديقك وتسامره وتبادل واياه حبًا وتقرأ معه وتشترك معه فى نزهات حلوة وتعارض فى بعض المناسبات دون غضب كما يتناقض الإنسان مع نفسه وتعلمه أو يعلمك كل بدوره أشياء لم يكن هو يعرفها أو لم تكن أنت تعرفها كل هذه الشواهد والدلائل على المحبة المتبادلة والتى يعبر عنها القلب عن طريق اللسان.

من منا لم يتذوق فى فترة من فترات حياته السعادة التى لا نظير لها بمثل هذه الصداقات الصريحة ومن منا لم يبذل مجهودًا فى سبيل الإبقاء عليها كما لو كانت شيئًا ثمينا من مستلزمات الحياة.

والصداقات من هذا النوع نادرة، بل مقتضيات إفلاسها كثيرة وذلك بعامل الزمن حيث تبدأ العلاقات القوية تضعف وما يجد من اختلاف فى المصلحة والرأى وما يجد من منافسات ومشاحنات مهما تكن درجة صلابتها فإنها لا تقاوم بعض الصدمات العنيفة فمجرد أن يدخل الأصدقاء فى منافسة وكثيرًا ما يحدث هذا فإن الرغبة الصادقة فى النجاح والتفوق والظهور عن طريق الانتصار على المنافس تلعب دورًا كبيرًا فى أول الأمر شىء

من الحذر والخجل وينتج عن هذا بعض الإحراج ثم يتحول إلى توتر فى العلاقات ثم سوء تفاهم واصطدام وتتكرر المسألة، ويبدأ فى مقارنة نفسه بخصمه ويهاجم صديقه، فصديقان اليوم يتنافسان غدًا.

فأقل تغيير فى مستوى أحد الصديقين يكون من نتائجه أن يجر إلى صدع فى الصداقة وتهون الصداقة وتضعف حين يحرز أحد الصديقين نصرًا ويحرز الآخر فشلاً فى ظروف واحدة ويبدأ محاولة التجنيب فى الحديث والملاطفة لا تجدى فالكبرياء الذى طعن لا يمكنه أن يعيش بجانب لطف الآخر فهى تعتبر نوع من الشفقة إن حسد المهزوم الصامت يكون ذا أثر فعال فى إنهاء الصداقة من الخطأ أن نعمم هذه القاعدة فالصداقة لا تهدم دائمًا بالحسد ومن الصعب أيضًا تقبل قول (روش فوكو) بدون تحفظ أن الصداقة الحقيقية تهدم بالحسد.

فى النهاية الصداقة الحقيقية هى التى تثبت وجودها وتبين أدلتها وتدوم على الزمن وشرط دوامها هى خلوها من كل منافسة ولكن مناسبات المنافسة كثيرة مع الأسف، فالحسد عاطفة لا يمكن لأى إنسان أن يفتخر بعدم شعوره بها والذى يختلف هو الدرجة، والغيرة عاطفة قوية حتى عند البالغين من الناس ولكنها أشد إزعاجًا للطفل الصغير جدًا لأنه لا يعرف بالضبط ما أصابه وحين تكون الغيرة شديدة فإنها تحيل حياة الطفل إلى جحيم، ومن ذلك فإنها جزء من واقع الحياة ولا يمكن تجنبها فإذا أدرك الطفل ليس ثمة سبب يدعوه إلى الخوف من منافسه فإن ذلك يعزز روحه المعنوية ويصبح أقدر على مواجهة حالات المنافسة فى حياته المقبلة(*).

وأخيرا إن الصداقة مهما تكن حقيقية فإنها لا تهدم الحسد بل تعيش معه وهذا أمر يختلف ولكن على شرط أن تكون الصداقة بحيث لا تجرح الكبرياء، فالإنسان يعيش مع أمراض فى الجسد عابرة ويتعود عليها وكذلك قد لا يؤثر فى الصداقة ما يثيره بركان الغيرة والحسد ومع ذلك فإن أحسن صداقة تعتمد على الحب والتقدير المتبادل قد لا تخلو من الأخطار فإنها لا تستمر إلا بعدة تصميمات يتطلبها عدم الاتفاق فى الميل، وكل طرف يتسامح ويتغاضى عن عيوب الآخر ولا يمكن لأحد أن يدعى الكمال فالتساهل والتسامح هو أثمن عامل لتقوية العلاقات بين الأصدقاء..

(أوجن ريجا، د. ت، ٨٨ - ٦٩)

الدراسات السابقة:

فيما يلى عرض للدراسات السابقة التى تتناول الصداقة فى ضوء متغيرات عدة:

أولاً - الدراسات الأجنبية:

١ - قياس حالة الصداقة عند الأطفال من خلال تفاعلهم الثنائى فى مواقف بنائية للصراع على السيطرة:

Ada Fonzi, Barry H. Schneider (1997)

صممت هذه الدراسة من أجل تحديد ما إذا كانت الخصائص التى تميز الأصدقاء لها فائدة أيضًا فى تمييز الأطفال الذين يقررون استقرار

(*) http:/www.TarToos.com/Index.htm.

صداقاتهم عن غيرهم من الأطفال والكشف عن نوعية التفاوض بين الأصدقاء من مواقف صراع القوة يمكن أن تنسب إلى الصداقة واستمرارية هذه الصداقة.

تكونت عينة الأطفال المشاركين فى التجربة من أطفال الصف الثالث الابتدائى من ٧ مدارس من الطبقة المتوسطة وتكونت من ٤٨ ثنائيًا من أطفال يعرفون بأنهم أصدقاء، ٤٧ ثنائيًا بين الذكور الأصدقاء، ١٤ ثنائيًا غير أصدقاء من الذكور، ١٢ ثنائيًا من غير الأصدقاء من الإناث وكانت عينة الأصدقاء أكبر لأنها مجال اهتمام الدراسة.

وتم إجراء التجربة وأعطى ثنائيات الأطفال بيضة من الشيكولاته بداخلها لعبة غير مسموح بفتح البيضة قبل الوصول لقرار كيفية تقسيمها وتم تسجيل مناقشات الأطفال بالثوانى، وموقف سباق السيارات يتنافس الطفل ورفيقه سيارات تسير فى طريق محدد وللسباق قواعد أن يظل العجل على الأرض وأن تمر فى ممر ضيق لا يتسع لسيارتين معا وتم الإجراء فى حجرة صغيرة وتم تحديد الأصدقاء مرة أخرى لمعرفة أى الأطفال ظلوا أصدقاء حتى نهاية العام.

تشير النتائج إلى أن أسلوب الأطفال فى المواقف البنائية من الصراع يتسم بالتفاوض بين الأصدقاء يختلف عن غير الأصدقاء لقواعد اللعبة والتأثير الإيجابى أثناء اللعب وبما يرتبط باستمرارية الصداقة والصراع الذى يظهر أثناء اللعب ربما يؤدى إلى إضعاف العلاقة بين الأصدقاء.

٢. الصداقات وقبول القرين والعضوية فى الجماعة الارتباط بالتقدم الأكاديمى فى المدارس الإعدادية:

Kathrgn R. Wentzel and Kathryn Cald Well (1997):

تهدف الدراسة إلى دراسة السلوك الاجتماعى واللاجتماعى وعلاقته بالنتائج الأكاديمية حيث تهتم بالعلاقات مع القرين وقبوله فى الفصل والصداقة الناشئة والعضوية فى الجماعة.

يشارك ٢١٣ طالبًا من الصف السادس إلى الثامن ذكور وإناث، وقد تم تطبيق مقاييس توافق الصداقة أى تحديد أفضل الأصدقاء من نفس نوع الجنس ٣ أفضل أصدقاء لديهم.

النتائج تشير إلى أن: الصداقات وقبول القرين وعضوية الجماعة تلعب دورًا أساسيًا فى زيادة التوافق الدراسى علاقات القرين والتحصيل الدراسى لا يمكن فهمها دون الاعتبار لدور السلوك الاجتماعى للطالب.

٣. تأثيرات الصداقة ونوع الجنس على مدخل عضوية رفيق الدراسة:

Lynne Zarbatany, Michelle van Brunschot (1996):

الهدف الأساسى من الدراسة هو قياس تأثيرات الصداقة على دخول الطفل على جماعة الأطفال ومدى فاعلية ونشاط الطفل الصديق وغير الصديق فى دخول الجماعة.

وكان الأطفال المشاركون فى الدراسة ١٣٢ طفلا من الصف الخامس ٧٣ ولدًا و٥٩ بنتًا، و١١١ طفلاً من الصف السادس ٤٩ ولدًا، و٦٢ بنتًا.

وتم تصميم التجربة على أساس تكوين مجموعات من ثلاثة أصدقاء قاموا باختيار وتحديد

بعضهم البعض كأصدقاء وطفل آخر على أنه ضيف ومجموعات أخرى غير أصدقاء وطفل آخر ضيف وكانت كل مجموعة من الأطفال تقوم بأداء لعبة (مكعب عليه حرف) وعلى الأطفال ذكر أسماء حيوانات ووظائف مسميات وعليهم إن دخل شخص إزاء اللعب أن تبدأ اللعبة من بدايتها وكانت اللعبة محددة بـ١٥ دقيقة سوف يحصلون على جائزة صغيرة وإذا أتموا اللعبة على جائزة كبرى وممكن أن ينضم أى طفل إلى اللعبة ولكن عليهم البدء من جديد، وتم تسجيل سلوكيات الأطفال الأصدقاء، غير الأصدقاء فى استقبالهم للضيف المشارك.

النتائج: تم قياس الصداقة ونوع الجنس ونتائج المشاركة وسلوكيات الضيف والمضيفين فقد كان قبول الإناث الضيوف داخل المجموعات أكثر حدوثًا من قبول الذكور والأصدقاء كان قبولهم أكبر من غير الأصدقاء، والفتيات لم تفرق بين الأصدقاء وغير الأصدقاء.

٤ . نوعية الصداقة كمقياس للأطفال الصغار وتوافقهم الدراسى المبكر:

Gary W. Ladd, Becky J. Kochenderfor (1996) :

تهدف الدراسة إلى توضيح العلاقة بين عمليات الصداقة المحددة والتوافق الدراسى، تم اختيار الأطفال فى مرحلة الحضانة من لهم صداقات اختيارية من ١١ فصلاً وطلب من الأطفال تحديد خمسة أصدقاء هم الأفضل بالتدريج.. وتم اختيار الثنائيات كأفضل أصدقاء، وصداقة ثابتة اختيارية وتكونت العينة من ٨٢ طفلاً (٤٠ ولدًا و٤٢ بنتًا) من متوسطى الدخل.

وتم تطبيق مقياس مظاهر الصداقة عند الأطفال الصغار ويتكون من ٣٠ سؤالاً ويحتوىَ على عمليات ست، الرضى عن الصداقة، تأثير الصداقة على خبرات المدرسة، تم إجراء مقاييس الوحدة LSDQ فى المدرسة وإدراك مساعدة القرين PPSSS وحب المدرسة أو تفاديها SLAQ والاستقلال فى الفصل TRSSA والاستعداد الأكاديمى والتقدم اللغوى MRT وطبقت المقاييس فى جلستين كل منهما تستغرق ٤٠ دقيقة.

النتائج: تم إجراء تحليل عوامل لاستجابات الأطفال على عمليات الصداقة وقد كانت سبعة من تسعة عوامل توحد ـ مساعدة ـ تقارب ـ تأثير سلبى للتقارب ـ صراع ـ استبعاد ـ رضى ـ مناخ تأثيرى.

لم توجد فروق بين الذكور والإناث فى أسلوب إدراكهم للصداقة، أو فى مجال الرضا عن الصداقة، وكذلك لم يختلف الذكور والإناث فى ثبات الصداقة التى قيست فى يناير إلى مايو ١٧ ولدًا ـ ١٥ بنتًا صداقة غير ثابتة، ٢٣ ولدًا ـ ٢٧ بنتًا صداقة ثابتة الأطفال الذين أدركوا أصدقاءهم على أنهم يقدمون مساعدة كانوا يميلون إلى حب المدرسة، أما الصراع يؤدى إلى مستوى منخفض من المحبة.

٥ . حالة الصداقة عند الأطفال ذوى الشعبية الكبيرة، ومتوسطى الشعبية وفقيرى الشعبية:

Thomas P. George and Donald P. Hartman (1996):

تهدف الدراسة إلى تقديم تقديرات بديلة للصداقة عبر مستويات الشعبية، وتحديد مسمى الصداقة والتى لا تتحدد بعدد صغير من الأصدقاء، والغرض الثانى هو وصف خصائص الصداقة بتفصيل كبير بالنسبة للطفل المحبوب والمتوسط وغير المحبوب.

وتحديد انتشار الصداقة وخصائصها بين الأطفال المحبوبين ومتوسطى المحبة وغير المحبوبين باستخدام مقياس التقدير السوسيومترى وإجراء تحديد أسماء الأصدقاء. وتكونت العينة من ٣٤٦ طفلاً فى الصف الخامس والسادس الابتدائى وكان الإجراء يتم فى فصول كبيرة العدد (٢٩، ٣٤) من الأطفال ١٣٦ طفلة، ٩٠ طفلاً، ١٠٠ طفل فى الصف الخامس، ١٢٧ من الصف السادس فى عمر من ٨ ـ ١٢ سنة.

واستخدم مقياس مدرج سوسيومترى من خمس نقاط، وقيست الصداقة عن طريق استجواب يحتوى على ١٥ نقطة للأسماء والمعلومات عن الأصدقاء.

النتائج: قام ٢٢٧ طفلا بتحديد أسماء ٢٦٩٢ صديقًا كان منها صداقة اختيارية بمضى كل صديق اختيار صديقه بمعدل ٤٩٪ من الأسماء الكلية.

٦. الصداقة ونوعية الصداقة فى مرحلة الطفولة المتوسطة قبول الصديق من قبل القرين والشعور بالوحدة وعدم التوافق الاجتماعى:

Geffrey G. Parker and Steven R. Asher (1993):

أحد أهداف هذه الدراسة هو تقييم الفروق فى الصداقة بين الأطفال ذوى القبول العالى والمنخفض، وتحديد أداته لقياس إدراك الأطفال للمظاهر النوعية لأفضل الأصدقاء وكيفية اختبار الفرق بين صداقات الأطفال المقبولين فى الجماعة وذوى القبول الأقل ودراسة نجاح صداقة الأطفال نسبة إلى مشاعر الوحدة والرضا الاجتماعى.

تم مشاركة ٨٨١ طفلاً من ٣٦ فصلاً من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائى من مجتمعات متوسطة ٢٩٦ من الثالث، ٢٥١ من الرابع، ٣٣٤ من الخامس.

مستوى القبول: وتم استخدام المقياس السوسيومترى لقياس مستوى القبول فى الفصل على الأطفال تحديدًا من ١ ـ ٥ الذين يفضل اللعب معهم، تم تحديد مستوى القبول من متوسط التقدير الذى يحصل عليه من رفقاء الفصل، واختيار الصديق أفضل صديق من ٣ اختيارات إذا كان الاختيار متبادل بين الأطفال.

نوعية الصداقة: أفضل الصداقات والرضا عن الصداقة ومدى الشعور بالسعادة مع الصديق، الوحدة والرضى تم استخدام ثلاثة أسئلة، أشعر بالوحدة فى المدرسة أنت كم مهمل فى المدرسة.

النتائج: الأطفال ذوى القبول الضعيف داخل الجماعة لديهم أصدقاء ازدادت الصداقة عند البنات أكثر من الأولاد.

نوعية الصداقة: تم تحليل العوامل الرئيسية الخاصة بأفضل صديق وجد ستة عوامل: تبادل المودة، حل الصراع، الرفق والإبداع، المساعدة والإرشاد، الاهتمام بالتواجد، أما الصراع والخيانة ارتباط سلبى مع المقاييس الأخرى.

لم يختلف الذكور والإناث فى خصائص أفضل صداقة من التصارع والخيانة والرفقة وردود الأفعال.

سجل الأولاد أكثر صعوبة فى حل الصراعات وعدم الاهتمام بالتواجد بالنسبة للصديق، أقل مساعدة وإرشاد بعكس البنات لم يسجل الأطفال ذوى الشعبية الأقل صراعًا وخيانة أقل من ذوى الشعبية الأكبر.

٧. امتلاك الأصدقاء والمحافظة عليهم وصنع أصدقاء والقبول من جانب القرين فى الفصل والتنبؤ بتوافق الأطفال فى المراحل المبكرة من المدرسة:

(Gary W. Ladd 1990)

الهدف من الدراسة اختيار العلاقة بين الطفل ورفيق الفصل وتوافقه المدرسى من مرحلة الحضانة. العينة ١٢٥ طفلا من ٨ فصول حضانات ٥٣ ولدًا وبنتًا شاركوا فى بداية البحث الخاص بانتقال الطفل إلى صف جديد، ٧٢ من رفائقهم ٣٨ ولدًا ٣٤ بنتًا.

مقياس لحساب التوافق، الغياب المتكرر وإدراك المدرسة، التحصيل الدراسى ونوع العلاقة بين رفيق الدراسة والصديق المقرب والمدة المستغرقة فى هذه العلاقة.

النتائج: الصداقات السابقة تعمل كوظيفة للتآلف ولا يشعرون بالغربة عندما يلتحق بالمدرسة. الصداقات الثابتة تصبح كمصدر للتأكيد العاطفى، حيث يتواءم الطفل مع الحاجات المتزايدة للمدرسة.

ثانيًا ـ الدراسات العربية:

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات العربية، ولم تجد إلا دراسة واحدة أجريت فى مجال الطفولة وأخرى على الراشدين. وفيما يلى عرض للدراسة التى أجريت على مرحلة الطفولة، وهى بعنوان: «الأبعاد الأساسية للصداقة: دراسة ميدانية فى الثقافة المصرية – دراسة ارتقائية». للباحث ـ أسامة أبو سريع (١٩٩٣):

تهدف الدراسة إلى استكشاف أهم أبعاد علاقة الصداقات بين الذكور والوقوف على التغير والثبات فى هذه الأبعاد عبر مراحل عمرية مختلفة لدى عينات من تلاميذ الابتدائى والإعدادى والثانوى وما تهتم به الباحثة هو مرحلة الابتدائى.

أجريت الدراسة فى صورة جلسات مناقشة مفتوحة مع تلاميذ الفصل الرابع والخامس وبلغ عدد التلاميذ ٤٧ تلميذًا فى أعمار ١٠,٣٣ سنة.

وتشير النتائج إلى ان :

١. **ظروف تيسر الصداقة:** وكانت فى مرحلة الطفولة المتأخرة اللقاء فى المدرسة والنادى أو مكان عام.

٢. **مجال اختيار الصديق:** يحتل الفصل الدراسى والحى السكنى أكثر مصادر اختيار الأصدقاء.

٣. **النشاطات التى يقوم بها التلميذ:** الخروج ـ الحديث عن المشكلاتت الاجتماعية ـ سماع الموسيقى والأغانى ـ ممارسة الرياضة ـ الاستذكار ـ ممارسة ألعاب رياضية.

٤. **أكثر أفراد الأسرة تدخلاً فى اختيار الصديق:** الأب والأم أكثر تدخلاً، ثم الأخت والأقارب أقل تدخلاً.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى إدراكهم للعلاقة أو الرضى عن الصداقة ـ الصداقة وقبول القرين يزيد من التفوق الدراسى، الصداقة السابقة تعمل على التآلف وعدم الشعور بالغربة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

فيما يلى عرض للمنهج المتبع فى هذه الدراسة وذلك بعرض فروض الدراسة المستمدة من الدراسات السابقة وعينة الدراسة، ثم الأدوات المستخدمة وإجراءات الدراسة.

أولاً ـ فروض الدراسة:

تتحدد فروض الدراسة فيما يلى:

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الأطفال فى الأعمار الزمنية (٧ ـ ٨) (٩ ـ ١٠) سنوات ومتغيرات الصداقة الآتية على التوالى (إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء، أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل فى اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟، كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هى الأسرار التى تحكيها للصديق، ما الصفات التى يختار الطفل صديقه فى ضوئها).

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير النوع (ذكور ـ إناث) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء، أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل فى اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟. كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هى الأسرار التى تحكيها للصديق، ما الصفات التى يختار الطفل صديقه فى ضوئها).

٣ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المستوى الاجتماعى (المنخفض ـ العالى) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء.... إلخ).

ثانياً ـ العينة:

يبلغ العدد الإجمالى لعينة الدراسة ٣٢٦ طفلاً من الأطفال (الذكور والإناث) من مرحلتين عمريتين (٧ ـ ٨، ٩ ـ ١٠) سنة من مدرسة العروبة الابتدائية المشتركة ومدرسة رشيد الابتدائية المشتركة أو مدرسة قومية الأهرام بمنطقة مصر الجديدة التعليمية ومدرسة طيبة للغات تابعة لمنطقة مدينة نصر التعليمية،. وتم اختيار عينة الدراسة من مدارس ذات ظروف مختلفة فى المستوى الاجتماعى والثقافى لدراسة خصائص الصداقة فى مستويين مختلفين وكذلك فى مجموعتين عمريتين متتابعتين.

جدول رقم (١)

المدارس	المراحل العمرية	٧ – ١٠		٩ – ١٠		نوع المدرسة	العدد الإجمالى
	جنس الطفل	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
قومية الأهرام		١٣	١٣	٢٠	٢٠	خاصة قومية	٦٦
طيبة للغات		٢٩	١٤	٢٥	٢٦	لغات خاصة	٩٤
العروبة الابتدائية المشتركة		١٣	١٢	١٨	٢٦	حكومية	٦٩
رشيد الابتدائية المشتركة		١٨	٢٠	٢٩	٣٠	حكومية	٩٧
إجمالى عينة الدراسة		١٣٢		١٩٤		٣٢٦	

يتضح من الجدول السابق اختيار عينة الدراسة من مدارس ذات مستويات منخفضة اجتماعيًا وثقافيًا مثل مدرسة العروبة ورشيد ومدارس ذات مستويات اجتماعية وثقافية عالية مثل مدرسة طيبة وقومية الأهرام، كما يتضح من الجدول أن العينة عبارة عن مجموعتين عمريتين متتابعتين (٧ ـ ٨، ٩ ـ ١٠) ومن الذكور والإناث بما يتفق وطبيعة الدراسة.

ثالثًا ـ الأدوات المستخدمة:

اتجهت الدراسة إلى توحيد استخدام مقاييس لبعد الصداقة عبر المجموعتين فى الصف الثالث الابتدائى ٧ ـ ٨ سنوات والصف الخامس الابتدائى ٩ ـ ١٠ سنوات، وهذا لتيسير المقارنة بين نتائج العمرين المتتاليين.

(١) وقد تم إعداد استبيان مفتوح للأطفال يتضمن ٨ أسئلة تقيس خصائص الصداقة كما يراها الأطفال وهى كما يلى:

١ ـ ما هى الأماكن التى تلتقى فيها بصديقك؟

٢ ـ هل يسمح لك بالخروج مع أصدقائك؟

٣ ـ ما هى أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء؟

٤ ـ من الذى يتدخل فى اختيارك لأصدقائك؟

٥ ـ لماذا تحتاج لصديق؟

٦ ـ كيف تحل المشكلات بين الأصدقاء؟

٧ ـ ما هى الأسرار التى تحكيها لصديقك؟

٨ ـ ما هى الصفات الحسنة التى تختار الصديق فى ضوئها؟

(٢) اختبار الذكاء المصرى لأحمد زكى صالح حيث أوضحت النتائج أن للذكاء أثره فى تشكيل علاقات الصداقة بين الأطفال (أسامة أبوسريع، ١٩٩٣) وذلك لتثبيت مستوى الذكاء فى المستوى المتوسط.

(٣) استمارة جمع مؤشرات الحالة الاجتماعية والثقافية للأسرة وتتضمن الاستمارة بيانات خاصة بتعليم الأب والمهنة، والحى، والسكن، ووسائل الترفيه والتثقيف فى الأسرة لتحديد المستوى العالى والمنخفض فى عينة الدراسة.

(٤) استخدام أسلوب النسبة المئوية. كا[٢] للفروق بين تكرارات استجابات الأطفال.

(سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ٨٩)

إجراء الدراسة:

تم إجراء البحث فى النصف الأخير من العام الدراسى حتى تستقر العلاقات الاجتماعية والصداقات بين الأطفال وتم استخدام أسلوب المناقشة مع الأطفال فى البداية لمحاولة تشجيع الأطفال على التعبير حتى يصل إليهم المفهوم الصحيح للصداقة ويتم توزيع الاستبيانات المحددة الأسئلة للكشف عن خصال وتصورات الأطفال للصداقة وذلك فى عمر (٧ ـ ٨، ٩ ـ١٠) وفى مستويات اجتماعية ثقافية منخفضة وعالية وتم ذلك لدى الأطفال الذكور والإناث، ثم بعد ذلك تم تحليل المضمون بتفريغ الإجابات عن كل سؤال من الأسئلة الثمانية السابقة وتسجيل التكرارات وحساب النسبة المئوية لتلك التكرارات وإيجاد الفروق بين الأطفال.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الأطفال من الأعمار الزمنية (٧ ـ ٨) (٩ ـ ١٠) سنوات ومتغيرات الصداقة الآتية على التوالى: (إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء، أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل فى اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟، كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هى الأسرار التى تحكيها للصديق، ما الصفات التى يختار الطفل صديقه فى ضوئها).

جدول رقم (٢)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان مكان اللقاء ومتغير العمر (٧ - ٨) (٩ - ١٠)

مكان اللقاء / متغير السن	المدرسة	البيت	النادى	الشارع	الحدائق	المركز التجارى (المول)	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ - ٨	٧٠	٤٨	٣٤	١٨	١١	٦	١٨٧	٦,٩	غير دالة
٩ - ١٠	١٦٤	١٢٠	٩٧	٥٠	٥٨	٢٨	٥١٧		
المجموع	٢٣٤	١٦٨	١٣١	٦٨	٦٩	٣٤	٧٠٤		

ويتضح من الجدول أن العلاقة بين متغير العمر (٧ ـ ٨) (٩ ـ ١٠) وبين مكان لقاء الأصدقاء أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، ومن ثم يمكن القول أنه لا يوجد فروق بين الأطفال فى سن ٧ ـ ٨ والأطفال فى سن ٩ - ١٠ فى أماكن الالتقاء، لذا لم تتحقق صحة الفرض أى عدم وجود علاقة بين السن وأماكن اللقاء بما يرجح عدم وجود فروق واضحة، إلا أن الدراسة أجريت فى نطاق عمرى ضيق ربما لو كانت أجريت فى فروق واضحة، إلا أن الدراسة أجريت فى نطاق عمرى ضيق ربما لو كانت أجريت فى فروق عمرية واضحة ربما يكون قد ظهر الفرق واضحًا.

ويتضح فى ضوء التكرارات السابقة فى الجدول أن الأطفال الأكبر سنًا متاح لهم اللقاء فى المدرسة والبيت والنادى والشارع والحدائق بنسبة تكرارات أعلى من الأطفال الأصغر سنًا ويتضح أن أعلى تكرار لدى الأطفال الأصغر سنًا هى المدرسة والبيت ممكن يدلل على أن نسبة الحرية المتاحة للأطفال الأكبر أكثر من الأطفال الأصغر سنًا ويفسر ذلك إلى خوف الآباء والأمهات على أطفالهم، فالصداقات تزداد استقرارًا مع التقدم فى العمر.

مع نمو الطفل اجتماعيًا، تتسع دائرة اتصالاته فيخرج من نطاق الأسرة واللعب داخل المنزل إلى جماعات الرفاق خارج المنزل.

(سهير كامل، ١٩٩٩، ٧١)

والنتيجة جاءت منطقية تتفق مع ما يؤكده (سيد صبحى، ١٩٩٨، ٣٧٤) هى أن الأطفال فى الطفولة المبكرة لا تتهيأ لهم فرص اختيار الأصدقاء فى الحى الذى يعيشون فيه، ربما لأنه لا يستطيع أن يتجول بعيدًا عن الأسرة، مما يفسر أن المدرسة والنادى والبيت أعلى من الشارع والحدائق والمراكز التجارية.

جدول رقم (٣)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان السماح بالخروج مع الأصدقاء ومتغير العمر (٧ - ٨) (٩ - ١٠)

السماح بالخروج / العمر	نعم	لا	أحيانًا	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ - ٨	٩٢	٢٠	٧	١١٩	١٨,٥	دال عند ٠,٠١
٩ - ١٠	١٢٠	٣٠	٣٦	١٨٦		
المجموع	٢١٢	٥٠	٤٣	٣٠٥		

يتضح من الجدول السابق أن كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١ ويعنى ذلك أن هناك فروقًا بين الأطفال الأصغر والأكبر من حيث السماح لهم بالخروج مع أصدقائهم، وفى ضوء التكرارات الواضحة فى الجدول السابق، إن السماح بالخروج كان أكثر تكرارًا لدى الأطفال الأكبر عمرًا وهذا منطقى لأن مساحة الحرية التى تعطى للطفل الأكبر أكبر وأن الطفل الأصغر حركته مقيدة بتحرك الوالدين وربما يكون خوفًا عليه أكثر لقلة خبرته.

جدول رقم (٤)

يوضح استجابة الأطفال على أسئلة أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء ومتغير العمر (٧ - ٨) (٩ - ١٠)

أسباب قطع العلاقات / متغير السن	الكذب	الخيانة	الشتيمة	الكراهية والحقد	الضرب	المشاجرة	السرقة	الخصام	الغرور	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ - ٨	١٤	١٥	٤١	-	٤٧	٢٥	٦	١٥	-	١٦٣	٦٨,٩	٠,٠١
٩ - ١٠	٧٧	١٠٢	٦٢	٩	٣٥	٢٥	٢٩	٢٦	٩	٣٧٤		
المجموع	٩١	١١٧	١٠٣	٩	٨٢	٥٠	٣٥	٤١	٩	٥٣٧		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ بين الأطفال فى سن ٧ ـ ٨ والأطفال ٩ ـ ١٠ فى أسباب قطعهم للعلاقات بين الأصدقاء وقد لاحظت الباحثة تقارب تكرارات استجابات الأطفال إلا فى الخيانة والكذب والشتيمة والسرقة من أسباب العلاقات بين الأطفال فى سن ٩ ـ ١٠ سنوات والضرب كان السمة الغالبة لدى الأطفال فى سن ٧ ـ ٨ سنوات، وهى نتيجة تأتى ضمن خصائص هذا السن حيث أن الأطفال الأصغر سنًا يتعاملون مع البيئة المحيطة من منطلق جسدى كما يرى (Roberta M)، إذ أنهم يؤكدون على الحقيقة الجسمية على حساب الجهل بالاعتبارات النفسية.

(Roberta M. Berns, 1977)

جدول رقم (٥)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان التدخل فى اختيار الصديق ومتغير العمر (٧ - ٨) (٩ - ١٠)

التدخل / متغير السن	الأم	الأب	الأخوة	الجد والأعمام	لا أحد	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ - ٨	٨٠	٥٩	٢٦	٤	-	١٦٩	٠,٤٤	غير دالة
٩ - ١٠	١٥٩	١٠٠	٤٨	٦	-	٢١٣		
المجموع	٢٣٩	١٥٩	٧٤	١٠	صفر	٤٨٢		

يتضح من الجدول أن كا٢ توضح العلاقة بين التدخل فى اختيار الصديق ومتغير السن حيث وجد أن كا٢ غير دالة إحصائيًا ويمكن تفسير الجدول فى ضوء التكرارات حيث يتضح أن من يتدخل فى اختيار الأطفال لأصدقائهم هى الأم والأب وخاصة فى سن ٩ - ١٠ سنوات حيث يبدأ انتشار تكوين صداقات الأطفال.

وتأتى الأم فى المرتبة الأولى وذلك منطقى لأن الأم هى التى ترعى الأولاد وتقضى معهم معظم الوقت وظهور التكرارات فى المرتبة الثانية وهو الأب وخاصة عند الأطفال الأكبر وأعلى تكرارًا من الأطفال الأصغر، حيث توضح مدى انشغال الأب والمسئولية الأولى للأم.

جدول رقم (٦)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان لماذا تحتاج لصديق؟

لماذا تحتاج لصديق / متغير السن	يكتم الأسرار	يقف بجانبى وقت الشدة	نذاكر معًا	يلعب معى	يكون معى فى الأفراح	يسأل عنى	يخرج معى	يساعدنى	يحبنى	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ - ٨	٦	٢٤	١٤	٥٢	٢٦	-	٤	١٠	١٧	١٥٣	٤٩,٧	٠,٠١
٩ - ١٠	٤٨	٤٩	٢٥	٤٩	٣٢	٦	١١	٦٧	٣٢	٣١٩		
المجموع	٥٤	٧٣	٣٩	١٠١	٥٨	٦	١٥	٧٧	٤٩	٤٧٢		

من الجدول السابق تتأكد صحة الفرض أى توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال الأصغر سنًا والأكبر سنًا فى مدى احتياجهم للصديق والتكرارات الخاصة بسن ٩ - ١٠ كتم الأسرار، والوقوف معه وقت الشدة والمساعدة، أما الأطفال الأصغر سنًا فكان اللعب أكثر تكرارًا لاحتياج الصديق حيث يؤكد "Kelly Harper" أن الأطفال يدمجون اللعب فى أغلب استجاباتهم على الأسئلة المطروحة وأن الأطفال الصغار السن يفضلون المشاركة فى اللعب يؤخذ كدليل على وجود الصداقة.

(Kelly Harper, 2004)

حيث يشير سيد صبحى إلى أن من الدوافع الكامنة وراء اختيار الصديق أنه يسرى عن صديقه ويدخل البهجة والسرور، ووجد الميول المشتركة والتعاطف، الاستعداد للعطاء والتعاون.

(سيد صبحى، ١٩٩٨)

ويؤكد زكريا الشربينى أن الصداقة تتم بين طفل وآخر عند وجود خصائص نفسية وجسمية مشتركة تؤلف بينهما. (زكريا الشربينى، ١٩٩٦)

وتؤكد ذلك نتيجة دراسة سماح زهران من آليات التجاذب بين الأطفال الألفة، الرفيق ـ التشابه.

(سماح زهران، ٢٠٠٥)

جدول رقم (٧)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان لكيفية حل المشكلة بين الأصدقاء ومتغير السن

كيفية حل المشكلات / متغير السن	الحب والتفاهم	اذهب وأصالحه	اتأسف له	المناقشة ومعرفة السبب	نلجأ إلى كبير	نعرف مين الغلطان	التسامح	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ – ٨	٤٥	٢٦	١٤	٥	–	١	١٨	١٠٩		
٩ – ١٠	٦٩	٤٠	١٨	١٩	١٩	٤	١٨	١٨٧	١٨,٢٧	٠,٠٥
المجموع	١١٤	٦٦	٣٢	٢٤	١٩	٥	٣٦	٢٩٦		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق بين الأطفال الأصغر والأكبر فى كيفية حل المشكلات ولكن فروق فى الدرجة وليس فى النوع إذ إن السمة الغالبة على كيفية حل المشكلات بينهم الحب والتفاهم والتسامح إلا أن الأطفال الأكبر سنًا كأن عملية اللجوء إلى كبير واضحة ولم تتضح لدى الأطفال الأصغر نظرًا لنمو الإدراك لديهم ووضع الآخر فى حيز ومجال تفكيرهم.

جدول رقم (٨)

يبين تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان عن الأسرار التى يحكيها لصديق ومتغير العمر (٧ – ٨) (٩ – ١٠)

الأسرار / متغير السن	من أسرتى	من المذاكرة والدروس	مشاكل فى البيت	لا أبوح بأسرارى لأحد	موضوعات خاصة عن نفسى	الألعاب	ليس لدى أسرار	مشاكل مع أصحابى	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ – ٨	٢٣	١٤	١٤	–	٣	٥	٢٠	٤	٨٣		
٩ – ١٠	٥٢	١٩	٤٩	٣٥	١٨	٧	–	١٦	١٩٦	٧٢,٢	٠,٠١
المجموع	٧٥	٣٣	٦٣	٣٥	٢١	١٢	٢٠	٢٠	٢٧٩		

بالرجوع إلى الجدول السابق تبين صحة الفرض أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسرار التى يحكيها الطفل الصغير السن ٧ ـ ٨، والأسرار التى يحكيها الطفل الأكبر سنًا ٩ ـ ١٠ وذلك واضح من التكرارات حتى نجد أن الطفل الأكبر أوضح أنه لا يبوح بأسراره لأحد لأنه بدأ

تكون لديه أسرار، أما الطفل الأصغر فتكون أسراره قاصرة عن الأسرة وتكرار استجابتهم توضح أنه ليس لديهم أسرار وهى نتيجة منطقية.

(أسماء الجبرى، ٢٠٠٥، ٧٢)

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أسماء الجبرى حيث تؤكد نتائج الدراسة أن الأسرار التى يحكيها لصديقه تأتى فى المرتبة الأولى عن الأسرة ومشاكل البيت، أما الأسرار بمعنى الأسرار وهو ما يقصد به إخفاء شىء ما يخجل منه أو لكونه سيىء وهى محتويات عقلية يدركها حامل السر على أنها محظورة، لذلك نجد عند الطفل الأصغر سنًا أن تكرار (ليس لديه أسرار) كان منطقيًا والطفل الأكبر باعتبار أنه يشير إلى تطور تفكير الطفل ويشير إلى تطور قدرته على الاحتفاظ بالسر.

جدول رقم (٩)

يبين تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان الصفات التى يختار الصديق فى ضوئها ومتغير العمر

الصفات الحسنة / متغير السن	طيبة ولطيفة	صدق وأمانة	اخلاق	ادب	تفوق	يحبنى	يساعدنى	يخلص لى	يكتم أسرارى	الكرم	يحترم والديه	طاعة الله	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ - ٨	٤٢	٢٨	٥٦	٤٧	٣٩	١١	٣	١٦	١٢	-	-	١٢	٢٦٦		
٩ - ١٠	١٣	١٠١	١٠١	١٠١	٧٢	٣١	٣٦	١١	٧٢	١٤	١٦	١٠	٥٠١	١٥١,٥	٠,٠١
المجموع	٥٥	١٢٩	١٢٩	١٤٨	١١١	٤٢	٣٩	٢٧	٨٤	١٤	١٦	٢٦٦	٧٦٧		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال الأصغرعمرًا والأكبر عمرًا فيما يختص بصفات اختيار الصديق ففى العمر الأصغر كان أعلى تكرار هو الطيبة والأخلاق والأدب وأعلى تكرار فى الصفات التى فى ضوئها يختار الصديق لدى الطفل الأكبر عمرًا كان الأدب، وهناك تشابه بين المجموعتين إلا أن المجموعة الأكبر كانت أكثر تكرارًا فى اختيار الأدب وهو متطلب أساسى للطفل وللوالدين وكذلك الصدق والأمانة وكذلك كتم الأسرار ربما يرجع اختلاف الاختيار إلى نضج الأطفال وتعرضهم لمزيد من الخبرات والعلاقات بين الأصدقاء التى تجعلهم يختارون الأمانة والصدق وكتم الأسرار لما لديهم من تاريخ مشترك وأساسى فى التفاعلات وهى اختيارات تسعدهم ويجدون إشباعًا وإمتاعًا وتؤثر فى النمو النفسى والاجتماعى وتؤثر فى قيمه وعاداته واتجاهاته وهى صفات استحقاق الثقة والولاء وكتم الأسرار.

الفرض الثانى:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير النوع (ذكور - إناث) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء، أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل فى اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟، كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هى الأسرار التى تحكيها للصديق، ما الصفات التى يختار الطفل صديقه فى ضوئها».

جدول رقم (١٠)

يبين تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان مكان اللقاء بين الذكور والإناث

مكان اللقاء / الجنس	المدرسة	البيت	النادى	الشارع	الحدائق	المركز التجارى (المول)	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	١٣٢	٨٩	٦٥	٣٣	٣٥	١٢	٣٦٦	٦,٥٦	غير دالة
ذكور	١٠٢	٧٩	٦٦	٣٥	٣٤	٢٢	٣٣٨		
المجموع	٢٣٤	١٦٨	١٣١	٦٨	٦٩	٣٤	٧٠٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ التى حصلنا عليها غير دالة، ومن ثم نقول أنه ليس هناك فرق بين الذكور والإناث فى أماكن اللقاء وقد يفسر ذلك بأن الحرية المتاحة للإناث أصبحت مثل الذكور، لذا يتضح أنه لا فرق بين كونها أنثى أو ذكر فى لقائها مع أصدقائها إلا أنه بالنظر إلى الجدول نجد أن أعلى تكرار فى مكان لقاء الإناث هو المدرسة مما يؤكد أنه مازال هناك بعض التمسك.

وتتفق نتيجة الدراسة مع ما يشير إليه فؤاد أبو حطب إلى أن شلة الأطفال عادة يكون لها مكان عند الالتقاء، فالمكان عند الذكور بعيدًا كلما أمكن عن رقابة الوالدين وتدخلهم ويتضح ذلك فى تكرارات المراكز التجارية إلا أن الإناث فبين إحداهن تتوافر فيه المساحة والحرية التى تسمح لهن بالنشاط.

(فؤاد أبو حطب. ١٩٩٠، ٢٣٦)

جدول رقم (١١)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان السماح بالخروج مع الأصدقاء ومتغير الجنس

السماح بالخروج / الجنس	نعم	لا	أحيانًا	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	١٠١	٣٧	٢٢	١٦٠	١١,٦	٠,٠١
ذكور	١١١	١٣	٢١	١٤٥		
المجموع	٢١٢	٥١	٤٣	٣٠٥		

يتضح من الجدول السابق قيمة كا٢ عند درجات حرية ٢ نجد أنها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ إذ أنه يمكن القول أن هناك فروقًا بين الذكور وبين الإناث فى السماح لهم بالخروج مع أصدقائهم

يتضح فى الاستجابات التكرارية أن الذكور يسمح لهم بالخروج مقارنة بالإناث وكذلك يتضح فى الجدول أن عدم السماح (لا) أكثر تكرارًا لدى الإناث ويرجع ذلك إلى تحديد الأهل خروج الإناث

خوفًا عليهن وتسمح للطفل الذكر بقدر من الحرية أكثر من الإناث نظرًا للمخاطر المحيطة خارج المنزل على الرغم من أن المخاطر المحيطة بهم لا تخص الفتاة فقط ولكنها تخص الذكر أيضًا فالخوف عليهم جميعًا سواء كان ذكرًا أو أنثى، فلو سمحنا لهم بالخروج فيكون تحت رقابة وتحت أعيننا.

جدول رقم (١٢)

يوضح تكرار استجابة الأطفال على أسئلة أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء من الذكور والإناث

أسباب قطع العلاقات / الجنس	الكذب	الخيانة	الشتيمة	الكراهية والحقد	الضرب	المشاجرة	السرقة	الخصام	الغرور	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	٥٦	٧٢	٤٤	٩	٢٨	١٨	٢٠	٢٨	٩	٢٨٤	١٩١,٣	٠,٠١
ذكور	٣٥	٤٥	٥٩	-	٥٤	٣٢	١٥	١٣	-	٢٥٣		
المجموع	٩١	١١٧	١٠٣	٩	٨٢	٥٠	٣٥	٤١	٩	٥٣٧		

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق بين الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية.

وبالنظر إلى التكرار خلال الجدول نجد أن أسباب قطع العلاقات بين الإناث هى الكذب والخيانة، أما الذكور فكان الضرب أكثر الأسباب لقطع العلاقات ربما يرجع ذلك إلى القوة الجسمية التى تتميز بها قدراتهم، وتميز الإناث بالقدرة اللفظية والقدرة على استخدام اللغة أكثر من الذكور، لذلك؛ فالنتيجة منطقية وتتفق وطبيعة كل جنس.

جدول رقم (١٣)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان التدخل فى اختيار الصديق ومتغير الجنس (ذكور وإناث)

التدخل / الجنس	الأم	الأب	الأخوة	الجد والأعمام	لا أحد	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	١٢٥	٧٦	٣٨	١٠	٤	٢٥٣	١٤	٠,٠١
ذكور	١١٤	٨٣	٣٦	-	-	٢٣٣		
المجموع	٢٣٩	١٥٩	٧٤	١٠	٤	٤٨٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق بين الذكور الإناث ومتغير التدخل فى اختيار الصديق حيث يتضح تدخل الأم أكثر تكرارًا من باقى أفراد الأسرة.. حيث يتضح نسبة التكرارات على موافقة الأم لدى الإناث أعلى حيث يدل على حرص الأم على اختيار صديقات البنت لما لها أثر على سلوك البنت، وكان الأب أكثر تدخلا بالنسبة للذكر أكثر منه للأنثى حيث يحتاج الطفل الذكر إلى قوة شخصية الأب نظرًا لتقارب نوع الجنس إلى التدخل فى اختياره لصديقه نظرًا للتفاهم الأكبر بينهم.

جدول رقم (١٤)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان لماذا تحتاج لصديق؟ ومتغير الجنس (إناث، ذكور)

لماذا تحتاج لصديق / الجنس	يكتم الأسرار	يقف بجانبي وقت الشدة	نتذاكر معًا	يلعب معى	يكون معى فى الأفراح	يسأل عنى	يخرج معى	يساعدنى	يحبنى	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	٣٨	٧٣	١٣	٣٩	١٥	٦	١٥	٨	٢٠	٢٢٧		دالة
ذكور	١٦	-	٢٦	٦٢	٤٣	-	-	٦٩	٢٩	٢٤٥	١١٠,٨	عند
المجموع	٥٤	٧٣	٣٩	١٠١	٥٨	٦	١٥	٧٧	٤٩	٤٧٢		٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الإناث والذكور فى الصفات التى يحتاجها فى صديقه، فمن خلال التكرارات وجدت أن الإناث تحتاج لصديقة تكتم أسرارها وتقف جانبها وقت الشدة، بينما فى الذكور يحتاج الصديق ليلعب معه ويساعده ويقضى وقت الفرح معه وهى نتيجة منطقية لأن الإناث تحتجن إلى من تفضى إليهن بأسرارها، بينما الذكور نظرًا لانطلاقهم والطاقة المتوفرة يحتاجون لمن يلعبون معهم ويتعاونون معهم.

جدول رقم (١٥)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان كيفية حل المشكلة بين الأصدقاء لدى الإناث والذكور

كيفية حل المشكلات / الجنس	الحب والتفاهم	اذهب واصالحه	التأسف له	المناقشة ومعرفة والسبب	نلجأ إلى صديق	نعرف مين الغلطان	التسامح	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	٦٢	٢٧	١٨	١٩	٨	٥	١٧			
ذكور	٥٢	٣٩	١٤	٥	١١	-	١٩	١٥٦	١٦,٥٢	٠,٠٢
المجموع	١١٤	٦٦	٣٢	٢٤	١٩	٥	٣٦	١٤٠		

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٢ فى أسلوبهم لحل المشكلات حيث نجد أن الإناث كان الحب والتفاهم أعلى نسبة تكرارية من الذكور وكذلك المناقشة وهى متممة للتفاهم وهذا يتفق مع طبيعة الأنثى بينما الاستجابات التكرارية للذكور كانت (أذهب وأصالحه، ونلجأ إلى صديق) كانت أعلى من الإناث وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (Jeffrey Gparker, 1993) حيث كانت نتائج دراستهم أن الذكور سجلوا صعوبة فى حل الصراعات فيما بينهم.

جدول رقم (١٦)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان عن الأسرار التى يحكيها لصديق ومتغير النوع

الأسرار / الجنس	عن أسرتى	عن المذاكرة والدروس	مشاكل فى البيت	لا أبوح بأسرارى لأحد	موضوعات خاصة عن نفسى	الألعاب	ليس لدى أسرار	مشاكل مع أصحابى	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	٤٣	١٦	٣٣	٢٩	١٦	–	–	٢٠	١٥٧		
ذكور	٣٢	١٧	٢٠	٦	٥	١٢	٢٠	–	١١٢	٧٢,١٦	٠,٠١
المجموع	٧٥	٣٣	٥٣	٣٥	٢١	١٢	٢٠	٢٠	٢٦٩		

الفروق واضحة بين الذكور والإناث فى طبيعة الأسرار نظرًا لطبيعة الأنثى تخشى أن تبوح بأسرارها لأحد، أما بالنسبة للذكور فليس لديهم أسرار وهذا يفسر عدم وجود تكرار بالنسبة للإناث فى ليس لدى أسرار، أعلى أسرار عن الأسرة ومشاكل الأسرة واضح لدى الإناث، وكذلك أعلى أسرار عن الأسرة لدى الذكور.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أسماء الجبرى، ٢٠٠٥) حيث أتت أعلى نسبة تكرارية للأسرار الخاصة بالطفل سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا وكذلك والأسرار الخاصة بالأصدقاء.

جدول رقم (١٧)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان الصفات التى يختار الصديق فى ضوئها ومتغير العمر

الصفات المسنة / الجنس	طيبة ولطيفة	صدق وأمانة	أخلاق	أدب	تفوق	يحبنى	يساعدنى	يخلص لى	يكتم أسرارى	الكرم	يحترم والديه	طاعة الله	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
٧ – ٨	٤٥	٧٤	٤١	٧٦	٥٣	٢٢	١٨	٦	--	–	١٦	–	٣٥١		
٩ – ١٠	١٠	٥٥	٣٩	٧٢	٥٨	٢٠	٢١	٢١	٦٩	١٤	–	٢٢	٤٠١	١٥٢,١	٠,٠١
المجموع	٥٥	١٢٩	٨٠	١٤٨	١١١	٤٢	٣٩	٢٧	٦٩	١٤	١٦	٢٢	٧٥٢		

من خلال الجدول السابق وجدت فروقًا واضحة بين الذكور والإناث فى الصفات التى يختار الصديق فى ضوئها وهى تتفق مع نتائج دراسة (Jeffrey Gparpker, 1993) حيث تشير نتائج تلك الدراسة إلى العوامل التى يختار أفضل صديق فى ضوئها وهى «الرفق، المساعدة، الإرشاد، والاهتمام بالتواجد وتبادل المودة» وهى قريبة من صفات الصدق والأمانة والطيبة لدى الإناث والكرم والصدق وتكتم الأسرار لدى الذكور وهى أيضًا تتفق فى صفات التشابه والألفة والرفق والصدق والإخلاص والطيبة، وعدم الكذب لدى الذكور.

وفى دراسة (سماح زهران، ٢٠٠٥) الصدق، تعجبنى، لطيفة، مؤدبة، تكتم السر، مخلصة لدى الإناث.

الفرض الثالث:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المستوى الثقافى والاجتماعى (المنخفض - العالى) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء.... إلخ)».

جدول رقم (١٨)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان مكان الالتقاء فى مستوى ثقافى اجتماعى (منخفض - عالى)

مكان اللقاء / مستوى اجتماعى	المدرسة	البيت	النادى	الشارع	الحدائق	المركز التجارى (المول)	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
منخفض	١١٨	٧٢	٢٥	٣٦	٤٨	٦	٣٠٥		دالة عند
عالى	١١٦	٩٦	١٠٦	٣٢	٢١	٢٨	٣٩٩	٦٧,٦	٠,٠١
المجموع	٢٣٤	١٦٨	١٣١	٦٨	٦٩	٣٤	٧٠٤		

من الجدول السابق يتضح أن العلاقة بين المستوى الاجتماعى (منخفض - عالى) وبين مكان التقاء الأطفال بأصدقائهم دالة عند مستوى ٠,٠١ فلقاء الأطفال من ذوى المستوى العالى مع أصدقائهم يكون فى النادى بصورة أكثر وضوحًا مما عليه الحال فى المستوى المنخفض وكذلك فى الأماكن الأخرى مثل المراكز التجارية والملاهى والمصايف وهذا أمر ممكن إرجاعه إلى طبيعة المستوى الاجتماعى.

ومن العوامل ذات الأثر فى تكوين الصداقات التشابه الاجتماعى تتم الصداقة حسب الوسط الاجتماعى. (زكريا الشربينى، ١٩٩٦، ٢٣٠)

جدول رقم (١٩)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على استبيان السماح بالخروج وبين المستوى الاجتماعى (منخفض - عالى) للأطفال

السماح بالخروج / مستوى اجتماعى	نعم	لا	أحيانًا	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
منخفض	١١٤	٢٥	١٢	١٥١		
عالى	٩٨	٢٥	٣٤	١٥٧	١١,٥	دالة عند
المجموع	٢١٢	٥٠	٤٦	٣٠٨		٠,٠١

بالرجوع إلى الجدول رقم (١٩) وجد أنه توجد فروق دالة إحصائيًا ونسبة الدلالة ٠,٠١ بين تكرار استبيان الأطفال ذوى المستوى الاجتماعى المنخفض والمستوى الاجتماعى العالى فى السماح لأطفالهم بالخروج مع أصدقائهم وهذا معناه أن هناك أثر لمتغير المستوى الاجتماعى فى السماح وكان لصالح المستوى المنخفض وهى نتيجة منطقية حيث تترك الأسرة للطفل مساحة من الحرية من منطلق انشغال الأسرة عن الطفل.

جدول رقم (٢٠)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء فى مستوى اجتماعى (منخفض - عالى)

أسباب قطع العلاقات / مستوى أجتماعى	الكذب	الخيانة	الشتيمة	الكراهية والحقد	الضرب	المشاجرة	السرقة	الخصام	الغرور	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
منخفض	٣٨	٦٤	٥٨	٥	٢٦	٣٠	٢٤	١١	١٥	٢٧١		دالة عند
عالى	٤٣	٥٤	٤٥	٦	٥٦	٢٠	١٤	٦	١١	٢٥٥	١٩,٦	٠,٠٥
المجموع	٨١	١١٨	١٠٣	١١	٨٢	٥٠	٣٨	١٧	٢٦	٥٢٦		

يدل الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وإن كان ما نتوقعه محاولة تفسير الأسباب التى تؤدى إلى قطع العلاقات بين الاصدقاء تبعًا لتفاوت المستوى الاجتماعى إلا أن الانتماء إلى الأسر المنخفضة والأسر المرتفعة فى المستوى لا يخضع خلافات الأطفال إلى نمط معين فعلاقات الأطفال واحدة سواء كان من طبقة منخفضة أو عالية، وهذا واضح من النسب التكرارية على الرغم من وجود فروق دالة بينهما فالمستوى العالى كان من الأسباب (الكذب - الضرب) أعلى تكرارًا من المستوى المنخفض، بينما كان المستوى المنخفض أعلى تكرارًا فى الخيانة والشتيمة والسرقة، حيث يشير الكذب إلى التفاخر والتباهى، والسرقة للحاجة وانخفاض المستوى الاجتماعى الذى قد يكون مرتبط بانخفاض المستوى الاقتصادى.

جدول رقم (٢١)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان التدخل فى اختيار الصديق فى المستوى الاجتماعى (منخفض - عالى)

التدخل / المستوى	الأم	الأب	الأخوة	الجد والأعمام	لا أحد	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
منخفض	١٠٥	٨٥	٣٥	٤	٣	٢٣٢		
عالـى	١٣٤	٧٤	٣٩	٦	١	٢٥٤	٥,٢	غير دالة
المجموع	٢٣٩	١٥٩	٧٤	١٠	٤	٤٨٦		

تتضح قيمة كا٢ من الجدول السابق غير دالة أى لا توجد فروق بين المستوى المنخفض والمستوى العالى فى التدخل فى اختيار الصديق حيث تتدخل الأم والأب والأخوة وليس هناك فرق بين المستويين إلا أن يتضح من الجدول أن تكرار تدخل الأم فى المستوى الأعلى أكثر تكرارًا فى التدخل فى اختيار الصديق ربما يفسر أن الأم أكثر قربًا وتفهمًا لأبنائها نتيجة الثقافة وأساليب التنشئة الإيجابية.

جدول رقم (٢٢)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان لماذا تحتاج لصديق؟ ومتغير المستوى الاجتماعى (منخفض - عالى)

لماذا تحتاج لصديق / الجنس	يكتم الأسرار	يقف بجانبى وقت الشدة	نذاكر معًا	يلعب معى	يكون معى فى الأفراح	يسأل عنى	يخرج معى	يساعدنى	يحبنى	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
إناث	١٨	٤٠	١٧	٢٥	٢٠	٢	٦	٣٩	١٧	١٨٤	٢٢,٦٨	٠,٠١
ذكور	٣٦	٣٣	٢٢	٧٦	٣٨	٤	٩	٣٨	٣٢	٢٨٨		
المجموع	٥٤	٧٣	٣٩	١٠١	٥٨	٦	١٥	٧٧	٤٩	٤٧٢		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين احتياج الأطفال ذوى المستوى العالى واحتياج الأطفال ذوى المستوى المنخفض اجتماعيًا للصديق وذلك واضح من أعلى تكرارات بالجدول، فالطفل فى المستوى المنخفض يحتاج لصديق يقف بجانبه وقت الشدة ويليها فى التكرار ليساعدنى، أما الطفل فى المستوى العالى فهو يحتاج الصديق ليلعب معه أكثر وهو واضح ربما لأن الطفل ليس لديه مشاكل إلا قضاء وقت الفراغ مع صديق يأنس وحدته ويلعب معه.

جدول رقم (٢٣)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان كيفية حل المشكلة بين الأصدقاء فى المستوى الاجتماعى (منخفض - عالى)

كيفية حل المشكلات / المستوى	الحب والتفاهم	اذهب وأصالحه	أتأسف له	المناقشة ومعرفة السبب	نلجأ إلى صديق	نعرف مين الغلطان	التسامح	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
منخفض	٣٧	٣٥	٢٤	٧	٣	١	١٢	١١٩	٢٦,٦	٠,٠١
عالى	٧٧	٣١	١٠	١٤	١٦	٤	٢٢	١٧٤		
المجموع	١١٤	٦٦	٣٤	٢١	١٩	٥	٣٤	٢٩٣		

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين الأطفال منخفضى المستوى الاجتماعى والمستوى الاجتماعى العالى فى كيفية حل المشكلات التى تنشأ بينهم وبين أصدقائهم حيث أعلى تكرار لدى الأطفال العالى المستوى وهو الحب والتفاهم، بينما كان التأسف والاعتذار لدى

أطفال المستوى المنخفض أعلى منه لدى أطفال المستوى العالى، حيث توجد ثقافة الاعتذار لدى الأطفال فى المستوى المنخفض أكثر منه لدى الأطفال فى المستوى العالى.

جدول رقم (٢٤)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان للأسرار التى يحكيها لصديقه

الأسرار / المستوى	الأسرة	من المذاكرة والدروس	مشاكل البيت والمدرسة	لا أبوح بأسرارى لأحد	موضوعات خاصة عن نفسى	الألعاب	ليس لدى أسرار	مشاكل مع أصحابى	المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
منخفض	٣٤	٨	١١	٢٨	٢	٢	١٠	٣	٩٨		
عالى	٤١	٢٥	٤٩	٧	١١	١٠	١٠	١٧	١٧٠	٥١,٦	٠,٠١
المجموع	٧٥	٣٣	٣٥	٣٥	١٣	١٢	٢٠	٢٠	٢٦٨		

من الجدول السابق يتضح أن الفروق كبيرة ودالة بين أطفال المستوى الاجتماعى المنخفض والعالى فيما يتعلق بطبيعة الأسرار التى يحكيها لصديقه بالنظر إلى أعلى التكرارات لدى أطفال المستوى العالى كانت عن الأسرة ومشاكل المدرسة والبيت وعن الأصحاب أى يمثل أسرار الآخرين والأسرار المشتركة مع الآخرين، أما الأسرار الذاتية أو الشخصية فكانت التكرارات ضعيفة وذلك قد يرجع إلى ثقافة وأسلوب التنشئة لدى أطفال الأسر ذات المستوى الاجتماعى الثقافى العالى ويرجع إلى أن الطفل ليس لديه ما يحكيه لصديقه نتيجة الثقة المتاحة وأسلوب تربية الوالدين فى كشف السر لوالديه. أما أطفال المستوى المنخفض فنجد أنه لا يبوح بأسراره لأحد يرجع إلى الكتمان وعدم القدرة على إخراج ما بداخله نتيجة للتربية وأسلوب التنشئة.

جدول رقم (٢٥)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان الصفات التى يختار الصديق فى ضوئها ومتغير المستوى الاجتماعى

الصفات الحسنة / المستوى	طيبة ولطيفة	صدق وأمانة	اخلاق	ادب	تفوق	يحبنى	يساعدنى	يخلص لى	يكتم أسرارى	الكرم	يحترم والديه	طاعة الله	نشيط	المجموع	$كا^2$	مستوى الدلالة
منخفض	٣٥	٥٤	٢٥	٨١	٤٣	١٦	١٣	٩	٣٣	٣	١٠	١٠	٤	٣٣٦		
عالى	٣٤	٧٥	٥٥	٦٧	٦٨	٢٦	٢٦	١٨	٥١	١١	٦	٨	٨	٤٥٣	٢٧,٩	٠,٠١
المجموع	٦٩	١٢٩	٨٠	١٤٨	١١١	٤٢	٣٩	٢٧	٨٤	١٤	١٦	١٨	١٢	٧٨٩		

تتضح الفروق الدالة من الجدول السابق حيث يوجد فروق فى الصفات التى يختار الصديق فى ضوئها تبعًا لاختلاف المستوى الاجتماعى والثقافى، فالأطفال الذين ينتمون إلى أسر منخفضة المستوى يهتمون أكثر بصفات الصدق والأمانة والتفوق الدراسى والأدب، أما أطفال

المستوى العالى لا يختلفون من حيث التفوق، الصدق والأمانة، بينما يركزون على كتم السر والأخلاق.

وتختلف نتيجة الدراسة مع ما توصل إليه أسامة أبو سريع بأن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر منخفضة المستوى أكثر اهتمامًا بالجاذبية الشكلية كخصلة مرغوب فيها.

(أسامة أبو سريع، ١٩٩٣)

توصيات الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسة توصى الباحثة بالآتى:

بالنسبة للمدرسة:

- يمكن للمدرس أن يستخدم طرق عدة تبرز أهمية الصداقة بين الأطفال.
- إقامة مشروعات عن الصداقة لدعم الصداقة بينهم حيث إن العمل معًا يدعم ويقوى بينهم العلاقات.
- الألعاب التى تؤدى إلى تقارب الأطفال وتشجع المعاملات والتفاعلات حيث أن الأطفال يكونون صداقات من البيئة المحيطة والذين يتشابهون معهم والذين يتفاعلون معهم وقت اللعب وأن تراعى فى هذه الأنشطة الاجتماعية التغيرات الارتقائية فى طبيعة الصداقة، حيث تتركز الصداقة فى المراحل العمرية الصغيرة على اللعب أما فى المستويات الأعلى تتسم بالمشاعر الوجدانية والعلاقات الحميمة.
- قراءة الكتب والقصص عن الصداقة التى تمد الطفل بجسر من الحوارات الثرية عن الصداقة كما أنها فرصة للطفل للتعبير عن مشاعره.

بالنسبة للوالدين:

- آمن بطيبة طفلك وبقدرته على مواجهة المواقف الصعبة، فالطفل خير فى الأساس وتذكر أن صداقات الطفولة انتقالية، وشجع طفلك على الدخول فى علاقات صداقة مع مراقبة الأطفال وأقرانهم مع إشعارهم بالطمأنينة.
- اجعلى طفلك يشعر بأن أصدقاءه مرحب بهم فى البيت وكلما تمتع الطفل وأصدقاؤه فى المنزل قل بحثهم عن الإثارة الخارجية، وقضاء وقت مع الأصدقاء سوف يمكنك التعرف على أنظمة القيم لديهم.
- استخدام المنطق فى عملية الضبط وتوضيح القرارات والمتطلبات فجميع الأطفال أكثر احتمالاً لمصادقة من يرضى عنهم الوالدين.
- اعملى أن تذهب الأسرة فى رحلات خلال العطلة لأن تعبئة أوقات الفراغ لدى الطفل تقلل فرصة الاقتداء بالأطفال غير المرغوبين.
- مراقبة مستمرة من الوالدين لطفلك وأصدقائه سواء كانت البنت أو الولد، من يكون، وأين يكونوا، وماذا يفعلون، إن التواصل الجيد بين الأطفال والآباء ومساعدتهم يخلق شخصية قوية قادرة على الاختيار والانتقاء الجيد.

بحوث مقترحة:

١ - دراسة المتغيرات الأسرية ومدى تأثيرها فى كفاءة العلاقات الاجتماعية لدى الأبناء.

٢ - الصداقة والشعبية عند الأطفال.

٣ ـ دراسة استمرار واستقرار الصداقات بين الأطفال.

٤ ـ نوعية الصداقة وأثرها فى توافق الطفل الدراسى.

٥ ـ الصداقة عند الأطفال واختلاف الشعبية (منخفض، متوسط، عالى).

٦ ـ إعداد برامج لتمية مهارات الصداقة الحقيقية والعميقة بين الأطفال.

٧ ـ المناخ والبيئة المدرسية وأثرها فى تشجيع الصداقة بين الأطفال.

٨ ـ دراسة المهارات الأجتماعية اللازمة لتكوين الصداقة مع الأقران.

المراجع العربية

١ ـ أحمد محمد عبداخالق، مايسة النيال، عبدالفتاح دويدار (٢٠٠٦): علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية.

٢ ـ اسامة ابو سريع (١٩٩٣): الأبعاد الأساسية للصداقة: دارسة ميدانية فى الثقافة المصرية ـ دراسة ارتقائية.

٣ ـ أسماء عبدالعال (٢٠٠٥): أسرار الأطفال فى ضوء بعض المتغريات ـ دراسة استكشافية نمائية الطفل العربى والذات والفاعلية فى مجتمع متغير، المؤتمر الإقليمى الثانى، جامعة عين شمس، كلية البنات ـ قسم تربية الطفل، عالم الكتب.

٤ ـ أوجين ريجا (د.ت): الحسد ودوره فى الحياة، ترجمة مختار النوجشونى، الأنجلو المصرية.

٥ ـ خليل ميخائيل معوض (١٩٩٤): سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعى ـ الإسكندرية.

٦ ـ زكريا الشربينى، يسرية صادق (١٩٩٦): تنشئة الطفل وسبل الوالدين فى معاملته مواجهة مشكلاته، دار الفكر العربى.

٧ ـ زين العابدين درويش(١٩٩٩): علم النفس الاجتماعى ـ أسسه وتطبيقاته ـ القاهرة، دار الفكر العربى، ط (٣).

٨ ـ سعد عبدالرحمن، فؤاد البهى السيد (١٩٩٩): علم النفس الاجتماعى رؤية معاصرة، دار الفكر العربى.

٩ ـ سعد عبدالرحمن (٢٠٠٣) القياس النفسى ـ النظرية والتطبيق، دار الفكر العربى.

١٠ ـ سماح زهران (٢٠٠٥): علاقة التجاذب بين الأفراد بدرجة مرونة الفرد فى تجاوز الأزمات «دراسة مقارنة» المؤتمر الإقليمى الثانى العربى الذات والفاعلية فى مجتمع متغير، جماعية عين شمس.و كلية البنات، قسم تربية الطفل، عالم الكتب.

١١ ـ سهير كامل أحمد (١٩٩٩): أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مكز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة.

١٢ ـ سيد صبحى (١٩٩٨): احختيار الأصدقاء، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثانى.

١٣ ـ شارلز شيفر (١٩٨٩): مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داود، نزيه حمدى، عمان ـ الجامعة الأردنية.

١٤ ـ عبدالتواب يوسف (١٩٩٦): دليل الآباء الأذكياء فى تربية الأبناء، دار المعارف.

١٥ ـ عبدالحليم محمد السيد (٢٠٠٤): علم النفس الاجتماعى المعاصر، اتيراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦ ـ عبدالفتاح محمد دويدار (١٩٩٩): علم النفس الاجتماعى ـ أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية.

١٧ ـ عبدالله ناصح علوان (١٩٩٩): تربية الأولاد فى الإسلام ـ دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الجزء الثانى.

١٨ . عـزة خليل (٢٠٠٥): الأنشطة فى رياض الأطفـال، دار الفكر العربى، ط (٣).

١٩ . فؤاد أبو حطب، آمـال صـادق (١٩٩٠): نمو الإنسـان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، الأنجلو المصرية.

٢٠ . فؤاد البهى السيد (١٩٨١): علم النفس الاجتماعى، دار الفكر العربى.

٢١ . فهيم مصطفى (٢٠٠٥): الطفل والمهارات الحياتية فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية دار الفكر العربى، ط (١)

٢٢ . فوزية دياب (١٩٨٠): نمو الطفل وتنشئة بين الأسرة ودور الحضانة، النهضة المصرية، القاهرة.

٢٣ . مـارتن هربرت (١٩٨٠): مـشكلات الأطفـال، الرياض - السعودية.

٢٤ . مـحـمـد زين الهـادى (١٩٥٠): علم نفس الدعـوة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٥ . محمد عبدالظاهر الطيب (١٩٩٠): سيكولوجية النمو، مطبعة جامعة طنطا للكتاب الجامعى.

٢٦ . مـصطفى سـويف (١٩٨١): الأسس النفـسـيـة للتكامل الاجتماعى - دراسة ارتقائية تححليلية، ار المعارف.

٢٧ . منصور رجب (د. ت). تأملات فى فلسفة الأخلاق.

٢٨ . ميريلا كايراندا (١٩٩٢): التربية الاجتماعية فى رياض الأطفال، ترجمة فوزى محمد عبدالمجيد، عبدالفتاح حسن، مراجعة كاميليا عبدالفتاح، دار الفكر العربى.

٢٩ . هول وليندرى (١٩٧٨): نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحـمـد فـرج، قـدرى حنفى، لطيف فـهـيم، دار الشـايع للنشر، الهيئة العامة للكتاب - القاهرة.

٣٠ . وليم منسنج (١٩٩٢): الصداقة والاحتفاظ بالأصدقاء، ترجمة سامى ناسد، ومراجعة عبدالعزيز القوص، مكتبة النهضة المصرية.



المراجع الأجنبية

1 - **Ada Fonzi, Barry H Schneider (1997):** Predincting children;s friendship status from their dyaci interaction inn atructred situations of ppotential conflic. Child Develpopment, June Vol. 68, No. 3, P. 496-506.

2- **Cynthia Erdley (2005):** Finding a fridnd: children's friend-shipps are training ground for adult relationshipp. htt://alsk.la. PPUS.edu/research.

3- **David Mackford (2005):** Frindshippp of children, importantce and dangers of bad friendship. htt://www.idonline.org.

4- **Gary W. Ladd (1990):** Having friends, kiipping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? Child Developpment; 61: 1081-1100.

5- **Gary W. Ladd, Becky J. Kochenderfer (1996):** Friendship qulaity as predictor of yuuoung children's early school adjustsment. Child Developpment, Vol. 67, PP. 1103-1118.

6- **Jeffrey G. Parker and Steven R. Asher (1993):** Friendshipp and friendshipppp quality in middle childhood: Inks with peer groupp acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. Developpmental Ppsychology. Vol. 29, No. 4, pPP. 611-621.

7- **Kelly Harpper,m Kimberly Johnson (2004):** Children;s conceppt of frindeship. htt//cep.jum/education/CSR/baskfield/group8/webpagw.html.

8- **Kathryn R. Wentzel and Kathryn Caldwell (1997):** Friend-ships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. Child Development, Vol. 68, No. 6, P. 1198-1209.

9- **Katherine L. DeGeorge (1998):** Friendship and stories using childre's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. Intervention in school and clinie. Vol. 33, No. 3, January PP. 157-162.

10- **Ladd G and Price J.M. (1987):** Predicting children's social and school adjustment fillowing the transition from preschool to kindergarten. Child Developpment; 58-1168-1189.

11- **Lynne Zarbatany, MIchelle Van Brunschot (1996):** Effects of friendship and gender on peer group enatry. Child Developpemt; 67: 2287-2300.

12- **Margaret Nagle (2005):** Children's friendshippp are training grounds for adult relationships. By net for adult relationship. httpp://wwwumaine.edu/research/index.html.

13- **Roberta M. Berns (1997):** Child, school, community, Fourth edition. By Holt, Rinehart and Winston, Inc.

14- **Tara Sword (2005):** The value of friendship, socialzation and suppppport htt://childrentoday.cppom/resources/articles/friendds.htma.

15- **Thomas P. George and Donald PP Hartmann (1996):** Friend-ship networks of unpoppular. Average and popular children. Child Development; 67: 2301-2316.

دراســـة تحليليـــة للمهارة الروائيـة لدى عـــينة من أطفـــال مـا قـبل المدرسـة من مسـتويات أكـاديميـة واجتماعيـة متباينة

د. عزة خليل عبد الفتاح
قسم تربية الطفل
كلية البنات – جامعة عين شمس

مقدمة

عادة ما يجد الدارسون للنمو العقلى فى الطفولة المبكرة أنفسهم مضطرين للتطرق لدور اللغة فى هذا النمو. وتتباين آراء العلماء والمنظرين، بين من يرى اللغة عنصرا مؤثرا فى النمو العقلى والمعرفى، ومن يراها مسرحًا هامًا من خلاله يمكن ملاحظة تطور النمو العقلى للفرد. وفى كلا الحالين يمكننا أن نلاحظ هذا التشابك الحتمى الذى يواجهه الدارسون لأى من الجانبين (اللغة من ناحية، والنمو العقلى والمعرفى من ناحية أخرى) .

وفى الواقع، فإن ما من شك فى أننا مدينون بالكثير من قدراتنا على التصور، والترميز، والتواصل، للغة بكافة أشكالها. ويشكل التواصل اللفظى مع أفراد المجتمع جزءًا رئيسا من تفاعلاتنا اليومية. كما أن كفاءة هذا التواصل يمكن أن تسهم بدرجة كبيرة فى اندماج الفرد داخل نظامه الثقافى والاجتماعى أو انعزاله عنه.

ويركز البحث الحالى على أحد أجناس الحديث Speech genres التى تشكل جزءًا هاما من أدواتنا الإشارية Semiotic tool، والتى تتوفر داخل كل ثقافة، ألا وهو الرواية الشخصية Personal storytelling، وهو يمثل النشاط اللفظى الذى من خلاله تتم إعادة خلق الخبرات الماضية من حياة الشخص، أثناء محادثته مع شخص أو أشخاص آخرين، حيث تُبرِزُ الرواية الشخصية إدراك الفرد للحدث أو الخبرة، ووعيه بحاجات المتلقى/ المتلقين للرواية، وقدرته على التأثير على مواقفهم تجاه الحدث، ونقل رؤية الفرد (الراوى) لوجهة نظره الخاصة. إن مهارة الفرد الروائية يمكن أن تكون عاملاً هامًا فى دمج الفرد فى مجتمعه، إلا أنها فى نفس الوقت تتيح له فرصة للاستفادة من العديد من المصادر المتوفرة فى ثقافته، والتى تعتبر اللغة أحد أبرز الأدوات للوصول إليها. ولهذا فإن الفرضية الأساسية التى تبحثها الدراسة الحالية، تدور حول التعرف على المهارة الروائية ومدى ارتباطها بمستوى الأطفال الأكاديمى*، مما يسمح بتحديد أهميتها، وأهمية تنميتها كمدخل للارتقاء باستيعاب الأطفال وتعلمهم، ومدى ارتباطها بعاملى النضج والمستوى الاجتماعى للطفل.

الإطار النظرى:

تشكل اللغة مدخلا جيدًا لدراسة منظومة التفكير لدى الفرد. خاصة إذا ما تطرقت الدراسة إلى الجوانب المتعلقة بإدراك القيم، وإدراك الفرد لتسلسل الأحداث، والعلاقة بين السبب والنتيجة. وما إلى ذلك. وقديمًا كتب الفيلسوف والرياضى الألمانى "جوتفريد ليبينتز" Gottfried Leibiniz (1646-1716) "أن اللغة هى مرآة العقل البشرى". هذه الفكرة نفسها التقطها الفيلسوف وعالم اللغة "تشومسكى" Chomsky فى القرن العشرين والواحد وعشرين، وأخذها على محمل الجد، محاولاً استكشاف ما الذى يحدث داخل العقل. حيث زعم بأن هناك منطقة فى العقل مختصة باللغة، وحاول الاستدلال على كيفية عملها من خلال دراسة بناءات اللغة وعملياتها.

كما زعم تشومسكى بأن الطفل يولد ولديه بعض المبادئ الداخلية حول اللغة، كامنة داخل عقله. بحيث يمكننا القول بأن الطفل لدية نوع من المعرفة حول اللغة عند الميلاد، على الرغم من أنها غير مدركة Unconscious بدرجة كبيرة. فمن الواضح أنه لا يعرف أى لغة عند الميلاد. ولكن تعرضه للغة فى بيئته المباشرة تقود الوليد سريعًا لكى يستجيب كما لو كان يعرف شيئًا عن قواعد اللغة (Ray Cattell, 2000, 83). ويؤكد "تشومسكى" فى هذا الصدد على أننا مبرمجون بيولوجيا لتعلم اللغة، أيا كانت ثقافتنا، أو محلية

(*) تركز مناهج مرحلة رياض الأطفال علي إعطاء الأطفال المهارات الممهدة للقراءة والكتابة والرياضيات كالتعرف علي الحروف والكلمات والأشكال الهندسية والأعداد، وممارسة العد، والتعرف علي العلاقات المكانية، ومهارات الكتابة المبكرة التي تهدف لإكسابهم مهارات التحكم اليدوي عند التخطيط والرسم، وفي النهاية الكتابة. ولذلك فإن المقصود بالمستوي الأكاديمي للطفل، هو مستواه في اكتساب هذه المهارات مجتمعة.

لغتنا، ويبرر ذلك فى نظريته بأن القواعد التى تحكم أبنية اللغة كثيرة ومعقدة للدرجة التى لا يمكن شرحها أو تقليدها ببساطة. كذلك أوضح عالم النفس الروسى "فيجوتسكى" Vygotsky بأن حديث الأطفال يعكس الوعى بالأشخاص، والمشكلة، والأفعال الدائرة. وأن حديث الطفل لنفسه بصوت مسموع هو المؤشر المبدئى لاستدخال التفكير. :Max de Boo, 1999, 108 (109 فهذا الحديث المسموع للذات، وهذه اللغة المتمركزة حول الذات، تصاحب أنشطة الطفل. وهى تعاونه على فهم، وتنظيم أنشطته والربط بينها (Martine F. Delfos 2001, 23) وعلى ذلك فإن هذا الحديث من جانب الطفل هو جزء من عمليات النمو المعرفى له، وهو أداة تعليمية فى حد ذاته. مما يحدو بنا للقول بأن اكتساب القدرة على الحديث (أو التحدث) هو نقطة البدء لعملية طويلة من اختزال تعقد العالم الخارجى فى صورة كلمات ورموز. (Max de Boo, 1999, 109).

ذلك لم يتفق "فيجوتسكى" مع المنظرين الذين زعموا بأن الأطفال، يمكنهم نتيجة النضج الداخلى، أن يحرزوا المهارة فى التفكير المفاهيمى المتقدم وحدهم، وبشكل منفصل عما يتم تعليمهم إياه. فعلى الرغم من اعترافه بأهمية دور النضج الداخلى فى النمو، إلا أن فيجوتسكى آمن بأن التربية الرسمية وغير الرسمية للأطفال من خلال اللغة (كوسيط) تؤثر بقوة على مستوى التفكير المفاهيمى الذى يمكن أن يصل إليه الأطفال. فإذا ما كان مناخ اللغة الذى ينمو الطفل داخله (والذى يشمل الحديث المباشر معه، والتعرض لوسائل الاتصال الجماهيرية) يسيطر عليه لغة بسيطة أو بدائية Simplistic or primitive، فإن الأطفال حينئذ سوف يفكرون فقط بصورة بسيطة وبدائية. ولكن إذا كانت البيئة اللغوية تحتوى على مفاهيم مركبة ومتنوعة، فإن الأطفال حينئذ سوف يتعلمون أن يفكروا بأساليب معقدة ومتنوعة، خاصة إذا ما كانت أجهزتهم البيولوجية الداخلية سليمة وغير معاقة (مثل أعضاء الحس، والجهاز العصبى المركزى).

وبتأثير من نظرية داروين، زعم العديد من الدارسين بأن أحد أكثر الجوانب تفردًا فى التفكير الإنسانى (الابتكار، القدرة على التفكير حول الماضى والمستقبل، قوى التفكير المنطقى) أصبحت ممكنة فقط من خلال اللغة. وفى هذا الصدد يضيف دانيل دينيت Daniel Dennett قائلا: "ربما يكون نوع العقل الذى تحصل عليه فى حالة إضافة اللغة، مختلفًا بدرجة كبيرة عن ذلك العقل الذى يمكنك الحصول عليه بدون اللغة لدرجة أنه من الخطأ إطلاق تسمية "عقل" على كليهما. ويؤكد "بينجامين لى وورف" Benjamin Lee Whorf بأنه فى غياب اللغة، يصبح التفكير مجرد فوضى غير محددة البناء (Paul Bloom, 2001, 242, 242) .

وتضيف الدراسات الحديثة فى علم دراسة المخ والأعصاب معرفة أكثر صلابة لما تحدثه اللغة فى المخ البشرى. فتعرض الأطفال تحت سن السابعة للأصوات والكلمات والقواعد اللغوية، يشكل المخ بنفس الكيفية التى يشكل بها النحات المادة الخام، بحيث يقوم بعملية تعزيز للروابط والوصلات العصبية داخل دوائر عصبية معينة، وفيما بينها، وهى موجودة أساسًا فى النصف

الأيسر للمخ. وعليه يوصى الباحثون بضرورة توسيع مجال البيئة اللغوية والأنشطة اللغوية، بمعنى إتاحة فترات كافية ومناسبة من المحادثات اليومية بين الأطفال والكبار، أو بين الكبار ومن حولهم، والاستماع للأغانى والقصص والأشعار، وأن تتاح الفرصة أمام الأطفال للتحدث والكلام، مع الإنصات لهم وتقبل حديثهم. فالطفل منذ الميلاد، وحتى عمر السابعة أو الثامنة يمتص القواعد والمفردات من خلال التأثير التبادلى، فكلما زاد التعرض للمحادثة والكتب والقصائد والقصص والألعاب، زادت كفاءة النصف الكروى الأيسر من الدماغ (فى غالبية الأطفال) فى استقبال وإنتاج الكلمات، وزاد سمك مناطق الكلام فى القشرة المخية (ميريام دياموند وجانيت هوبسون، ٢٠٠٥، ٢٠١، ٢٣٠) ومن هذا المنطلق فإن دراسة لغة الطفل، ومستوى تعقد هذه اللغة، ومدى توفر عناصر معينة بها، يمكن أن يعطى صورة جيدة "وكيفية" عن مستوى تنظيم تفكير الطفل. والذى يمكن أن يتأكد من خلال ارتباطه بجوانب أخرى من حياته، كمدى اندماجه فى محيطه الاجتماعى ومستواه الأكاديمى مثلاً.

ولهذا السبب يركز البحث الحالى على الرواية الشخصية، ومهارة الأطفال الروائية كأحد الأشكال، أو المداخل للتنبؤ بقدرات الطفل الأكاديمية.

وتعتبر رواية القصص عن خبرات الشخص الماضية، مألوفة فى العديد من المواقف والثقافات المختلفة -على منضدة الطعام، أثناء تجمع أفراد الأسرة، فى طرقات المدرسة وفنائها، بين الأصدقاء، بين الغرباء فى وسائل المواصلات، فى البرامج الحوارية فى التليفزيون وأمام مشاهدين قد يراهم المتحدث أو لا يراهم - وهذا النشاط اللفظى قد لا يتم بالضرورة تسميته، وعادة ما لا تتم ملاحظته بوعى. وفى نفس الوقت، فإن هناك العديد من المصطلحات فى اللغة الإنجليزية/ الأمريكية على سبيل المثال (وفى لغات أخرى كذلك) لوصف مثل هذا التنوع فى الرواية الشخصية مثل: الرواية anecdote والقصة story، ذكريات reminiscence، شهادة testimoniat، أو أن يتم الإشارة إليه ببساطة على أنه مجرد حديث talk. هذه المصطلحات تتضمن أن البالغين فى هذه الثقافة، لديهم نظريات فلكلورية حول وجود وتحديد أو تعريف الرواية الشخصية، ويحملون عددًا من التوقعات عما يجب أن تبدوا عليه مثل هذه الروايات أو الأحاديث فى السياقات الموقفية المختلفة (Rosengren et al. 2000, 215).

أنواع الحديث والرواية كأسلوب لرؤية الواقع وإدراكه:

تتنوع أساليب الرواية الشخصية كاستجابة لعدة عوامل، بعضها داخلى والبعض الآخر خارجى. وتشمل العوامل الداخلية خبرات الفرد الشخصية، وكيفية إدراكه للواقع، بينما تشمل العوامل الخارجية البيئة الثقافية بمعناها الواسع. ولذلك فإن المناقشة الحالية سوف تتناول المهارة الروائية فى تفاعلها مع هذه العوامل.

أولا - تنوع الرواية بتنوع إدراك الواقع (عوامل داخلية):

طبقًا للنظريات المعاصرة، فإن أنواع الحديث، تعتبر أساليب أو طرقًا لفهم وإدراك الواقع. فطبقًا لـ "باختين/ ميدفيديف" Bakhtin / Medvidev

(1978)، فإن أنواع الحديث تعتبر أساليب محددة لرؤية أو تخيل جوانب من الواقع. وقد وضع باختين/ ميدفيديف تصورا لما يسير عليه إدراكنا للواقع، ولخبراتنا فى هذا الواقع، قائلاً "بأننا لا ندرك الواقع ثم نحاول إيجاد شكل نوعى روائى من خلاله نشرح إدراكنا لهذا الواقع، ولكن بدلا من ذلك فإن النوع الروائى هو الذى يشكل فهمنا: إننا نتعلم أن نرى الواقع، "من خلال أعين الأسلوب الروائى" على حد قوله.

كما يرى باختين أن قدراتنا على التخيل تتسع من خلال القصص الروائية novel (والتى يعتبرها مثالاً جيدًا لشرح الكيفية التى نقوم فيها بإدراك أحداث الرواية) وفى هذا الصدد يذكر كل من مورسون وايميرسون Morson & Emerson (1990) إن كل منا يتبنى إدراك بعض الجوانب من الواقع، أفضل من الجوانب الأخرى (وأن كل أسلوب روائى يمنحنا الاستبصار من ناحية، وكف الإبصار من ناحية أخرى). أن نوع الرواية الشخصية يسمح لنا برؤية خبراتنا الحياتية والأشياء البارزة فيها والتى تستحق أن تروى.

وبصفة عامة يمكننا القول أن الرواية الشخصية تمكن كل منا من تصور وإدراك الواقع. وهى توفر أدوات لانتقاء الخبرات التى يود الفرد أن يخبر الآخرين عنها، ويقدمها بوسيلة تكشف عن معنى هذه الخبرة من وجهة نظر الشخص الذى يرويها.

إن الاستبصار الذى توفره الرواية الشخصية هو استبصار داخل الشخص. فالرواية مهما كانت طبيعة الأحداث التى تتناولها، إلا أنها توصل تصور الفرد للأحداث من منظوره الشخصى (Rosengren, Johnson & Harris, 2000, 217, 219) ومن هذا المنطلق فقد أولاها العديد من الباحثين أهمية خاصة من بين عدة مهارات لغوية. فالكفاءة الروائية يمكن أن تكون منبئًا على التحصيل القرائى أو النجاح الأكاديمى (Wells, 1985; Dickinson, 1990; Feagans & Sort, Snow & 1984) حيث يرى الباحثون أن المهارات المطلوبة من الأطفال فى النشاط الروائى تتضمن مهارات الفصل عن السياق فى اللغة الشفوية decontextualized oral language، وأن هذه المهارة فى الفصل عن السياق تعتبر حاسمة لنجاح الأطفال الأكاديمى والقرائى. حيث يتم الفصل عن السياق بصورة واضحة من خلال فهم المعلومات، واستيضاحها بأساليب ليست موجودة ضمنيًا فى إطار التفاعل أثناء الحديث. فاستخدام اللغة فى رواية القصص الشفوية أو المكتوبة يعرض معلومات جديدة على المستمعين الذين قد يشاركون المتحدث فى خلفية محدودة من المعرفة، أو الذين قد يكونوا بعيدين ماديًا عن الأحداث أو الأشياء التى يقوم الراوى بوصفها. (Katie Lomas, 2005, 4:5).

وربما لهذا السبب وجه "برونر" Bruner النظر إلى أهمية السلوك الروائى من خلال قوله "أن المفهوم المركزى لعلم النفس الإنسانى هو المعنى Meaning، و العمليات والتعاملات المتضمنة فى بناء المعانى". ومنذ ذلك الوقت تم تطبيق عدد من الدراسات حول السلوك الروائى كجزء من التوجه اللغوى الاجتماعى sociolinguistic approach نحو علم نفس ثقافى للنمو الإنسانى. وطبقا لما

قاله "برونر" فإن الرواية هى أداة لصناعة المعنى، وأنها تسود فى الكثير من جوانب ثقافة الفرد، وتَحَسُّنُ الطفل فى المهارة الروائية "ليس ببساطة مجرد إنجاز عقلى، ولكنه إنجاز على مستوى الممارسة الاجتماعية التى توفر الاستقرار لحياة الطفل الاجتماعية". وباعتبار الرواية حامل ثرى للرسائل الثقافية Rich carrier of cultural messages، فإنها توفر أداة مفيدة لدراسة السلوك الاجتماعى والخصائص المعرفية للأطفال فى ثقافات مختلفة (Wang & Leichtman,2000, 1331) وبالطبع فإن الآباء من كل الثقافات يربطون بين ما يقدمونه من قصص لأطفالهم من ناحية، وخبرات الأطفال الماضية و/ أو القيم الثقافية والخلقية التى يرغبون فى تقديمها لأطفالهم من ناحية أخرى.

وهذا الارتباط بين القصص المقدمة للأطفال قد يكون من جانب الطفل نفسه (أى أن الطفل يرتبط بقصة معينة نظرًا لما يشعر به من تماثل أو توازى بين ما تقدمه من خبرة، وما يمر هو به من خبرات. كأن يرى الطفل نفسه فى وضع مماثل للشخصية الرئيسة فى القصة، أو أن يرى رابطًا بين أحداث القصة والأحداث الجارية فى حياته الخاصة، مما يساعد الطفل على التوحد مع شخصيات القصة، ومن ثم تكتسب القصة مكانة عاطفية لديه)، أو قد يقوم الوالدان بهذا الربط عند انتقائهم للقصة/ أو القصص التى يرون أنها ملائمة لأطفالهم (فقد تختار إحدى الأمهات قصة "أخاف من الظلام" وتشتريها لابنها الذى يعانى من بعض المخاوف عند الذهاب للنوم بسبب خوفه من الظلام (Karl S. Rosengren et al. 2000, 238).

وقد يفسر ذلك الكيفية التى ينتقل بها حس الرواية تدريجيا إلى رؤيتنا وإدراكنا لمواقف الحياة والأحداث اليومية التى تمر بنا، بحيث يجد الطفل نفسه فى محيط يعبر عن رؤيته للأحداث بشكل روائى، وينقل رؤية وتقييم الثقافة للأحداث. فالأم حينما تقدم رواية شخصية عن ابنها فى سياق اتهامها له بكسر لعبة أخته، فإنها فى الواقع تبنى معه مزيجًا من أنواع الرواية المختلفة، أحدها يتضمن رؤية الابن للحدث الماضى (روايته الشخصية) والآخر يتصل بحكم الأم الأخلاقى (الاتهام). وربما يعترف الابن بفعلته؛ وهذا الفعل من جانبه يعتبر بمثابة "اعتراف" Confession والذى تَكَوَّن بمعاونة من الأم. إن هذا الخليط من أنواع الرواية قد عمل على تقليص المسافة بين رؤية الطفل للحدث الماضى، وحكم الأم على سلوكه. هذا الخليط من الأنواع قد مكن الطفل من رؤية أفعاله وسلوكه الماضى من زاوية فائدته والعائد من ورائه، طبقًا للمعايير الأخلاقية المشتركة. فأحد الجوانب الهامة التى تمنحنا إياها نظرية الأنواع الروائية Genre theory هى أن الرواية الشخصية تتضمن بين ثناياها أسلوبًا معينًا فى رؤية الواقع وتفسيره envisioning، وهو ما يعطى وجهة نظر الفرد ميزة أو أفضلية بالنسبة لوضعه فى الزمان والمكان، وهو الأمر الذى لا يتكرر فى الحدث الواحد (المرجع السابق، ٢١٩، ٢٤٠). فحضور حدث ما يختلف عن إدراكنا له. ويمكن لأكثر من فرد أن يشهد حدثًا معينًا. ولكن رواياتهم عن الحدث سوف تختلف لأنها فى الواقع تبلور إدراك الفرد للحدث وهو الأمر الذى يرى

"باختين" أنه يفسر بصورة معكوسة، حيث يرى أن الشكل الذى يصيغ به الفرد روايته، هو الذى يسهم فى تشكيل وعيه وإدراكه للحدث.

ثانيا = تنوع الرواية بتنوع الثقافة (العوامل الخارجية):

على الرغم من أن سرد الأحداث الماضية للشخص، وعن حياته الخاصة، من المحتمل أن يكون عالميًا، إلا أن هناك تنوعًا عظيمًا بين الثقافات وبعضها، وداخل الثقافة الواحدة فى الأساليب التى يتم بها تعريف وممارسة الرواية الشخصية؛ ومن حيث ما تدور حوله هذه الرواية، وكيفية إخراجها بشكل قصصى Fictionalized، ومتى تتم روايتها، وإلى من يجب توجيهها، ولأى غرض تتم روايتها، كل هذه الجوانب السابقة تتنوع بتنوع الثقافات، كما تتنوع داخل الثقافة الواحدة. ففى دراسات مقارنة وجد أن الأمهات الأمريكيات كن أكثر ميلا لاستخدام رواية القصة والمشاركة فى الذكريات لبناء الإحساس بالذات وتشجيع السيطرة والضبط الذاتى لأطفالهن. بينما كانت الأمهات الصينيات أكثر ميلا لاستخدام هذه التفاعلات الحوارية كأداة تعليمية لتوضيح المعايير الاجتماعية والسلوكية لأطفالهن (Wang & Leichtman & Davies, 2000, 1330) وفى دراستين أخريين "ميللر وزملائها وويلى وزملائة" (Miller et al. 1996; Wiley, Fung & Liang, 1997) كانت هناك نتائج مشابهة تفيد بأن الصينيين أكثر ميلا بشكل عام لاستخدام الرواية الشخصية كمصدر تعليمى ووعظى لتقييم وتصويب سلوك الأطفال، وإرساء المعايير الأخلاقية والاجتماعية، بينما تميل الأسر الأمريكية الأوروبية أكثر لاستخدام الرواية الشخصية كوسيط للتسلية ولإثبات الذات. بمعنى أن الآباء الصينيين يبدو وأنهم يضعون تركيزًا أكبر على دورهم كراعين لنمو أبنائهم الأخلاقى فى حين يبدو أن الآباء الأمريكيين الأوروبيين يضعون تركيزًا أكبر على دورهم كراعين لصحة أطفالهم النفسية (حيث أظهر الآباء الصينيون ميلاً لتذكير أطفالهم بأخطائهم الماضية أثناء الرواية الشخصية، وشرح لماذا تعتبر خطأ. بينما أظهر الآباء الأمريكيون ميلاً أكبر لتجاوز هذه الأخطاء خوفًا على صحة أطفالهم النفسية).

وإذا ما نظرنا لأنواع الرواية باعتبارها أساليب لرؤية الواقع وإدراكه إذًا فإن هذه الأنواع الثقافية المختلفة للرواية الشخصية تتضمن اختلافات فى الأساليب التى تدرك بها كل ثقافة الخبرة الشخصية. فظاهرة كـ "الرفيق المتخيل" Imag-inary companion يمكن أن يتم تفسيرها بأشكال متباينة تبعًا لاختلاف الثقافة. فقد يفسرها الآباء الهيندوس Hindu باعتبارها خبرة روحانية (حيث يعتقدون أن أبناءهم يتواصلون مع كائنات روحانية حقيقية، أو مع أشخاص من حياة ماضية) فى حين تفسر فى ثقافة أخرى باعتبارها خبرة تخيلية تنتمى إلى التمثيل أو خصوبة الخيال. وهذه الاختلافات بين الثقافات تؤثر بدورها على إدراك الأطفال لهذه الخبرة.

كذلك يوضح "هيث" (Heath, 1983) أن الأمريكيين ذوى الأصول الأوروبية العاملين فى منطقة كارولينا - حين يمارسون الرواية

الشخصية، يحاولون الالتزام بالحقيقة الحرفية حين يتصل الأمر بالخبرات الماضية - وهذه المعايير norms تتناقض بشدة على حد قوله، مع أقرانهم فى نفس المجتمع من الأمريكيين ذوى الأصول الأفريقية، حين يكونون رواياتهم الشخصية عن خبراتهم الماضية والتى يضفون عليها مبالغات، وتضخيما من شأن بطل القصة (الراوى) .Karl S) .Rosengren et al., 2000,221: 223)

أما فيما يتعلق بالاختلافات الثقافية فى تشجيع الأطفال من كلا الجنسين على تبنى اتجاهات معينة فى الرواية الشخصية، فقد وجد فى بحث لـ "سبيرى و سبيرى" ,Sperry, & Sperry, 1995) (1996 أن هناك اختلافات فى تشجيع الأسر الأمريكية من أصول أفريقية فى "الاباما" لرواية أبنائهم من الجنسين (ذكور / إناث) ففى حين يتم تشجيع الرواية الشخصية التى تتسم بالخيال والمبالغة من جانب الأطفال الذكور، فإنه فى نفس الوقت، لا يتم تشجيع الأطفال من الإناث على نفس الفعل، بل على العكس يتم تشجيع الإناث على الالتصاق بالأحداث الحقيقية فى روايتهن، وذلك من سن عامين من العمر.

وإذا ما حدث ولجأت إحدى الأطفال للمبالغة أو الخيال فى روايتها فإن رد فعل الأم أو الأب عليها يتراوح من عدم التعليق، أو عدم الاهتمام الجاد بما تقوله، أو بالرد عليها بشكل صريح مثل القول: "نحن لا نقول أشياء من هذا القبيل".

ومن ناحية أخرى فإن الوضع يكون مختلفًا لدى الأسر الأمريكية من أصول أوروبية والتى لا تشجع الرواية الشخصية الخيالية، ففى دراسة أخرى (Miller & Moore, 1989) وجد أن الأم أو القائم على رعاية الطفل يستجيب لمثل هذه القصص الخيالية (مثل: لقد قام وحش برشى بالماء) قائلين: أعتقد أن هذه كذبة، أو: أى نوع من القصص هذه؟ إن هذا لا يعتبر تثبيطا للتفكير التخيلى، فاللعب التخيلى، والتمثيلى يتم تشجيعه وتقديره فى مثل هذه المجتمعات. ولكنه نوع من الفصل والتحديد لما ينتمى إلى الرواية الشخصية، وما لا ينتمى إليها (المرجع السابق ٢٢٤: ٢٢٧).

كذلك فإنه داخل المجتمع الواحد يمكن ملاحظة اختلافات فى المهارات اللغوية بصفة عامة، تبعا للطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها الطفل، والتى تتحدد بدرجة كبيرة بنوع وظيفة الأب ومستوى تعليمه. حيث ترتبط وظيفة الأب بعدد من المتغيرات تتضمن الدخل الشهرى، ظروف المنزل الصحية والبيئية، الحالة التعليمية، الحالة الصحية، والقيم والمعتقدات، بالإضافة لتأثيرات أخرى غير مباشرة. فقد وجد فى دراسة طولية بريطانية ,(Butler & Goldstein) (1972) أن الأطفال من طبقات اجتماعية متدنية كانوا ضعافًا فى القراءة فى سن السابعة بما مقداره خمس مرات مقارنة بالأطفال من طبقات اجتماعية أكثر رقيا. وبالطبع فإن هذه تعتبر احتمالات وبالتالى فمن الممكن وجود أطفال قادرين على القراءة فى هذه الطبقة، كما يمكن وجود أطفال ضعاف فى القراءة فى الطبقة الاجتماعية الأكثر رقيا. وفى هذه الدراسة نلاحظ وجود متغيرات أخرى ترتبط بوظيفة الأب والطبقة الاجتماعية، حيث وجد أن الأمهات من الطبقة الاجتماعية الأرقى كن يمارسن الرضاعة الطبيعية، ويشجعن أطفالهن على اللعب

التخيلى، ويقرأن لهم القصص قبل النوم. وعلى ما يبدو فإن هذه السلوكيات من جانب الأم كانت تتحدد بنوع المعرفة المتاحة لها، بما فى ذلك نوع الجرائد والمجلات ونوع برامج التليفزيون التى يتخيرن مشاهدتها، وبالمدى الكامل من الاتجاهات والقيم التى كن يتبنينها.

كما وجد فى دراسة أمريكية بريطانية Rutter) & Madge (1976)) إن أطفال الطبقة العاملة تكون درجاتهم أقل من أطفال الطبقة الوسطى على اختبارات الذكاء واختبارات النمو اللغوى. ويرجح أن السبب فى انخفاض درجاتهم على اختبار الذكاء كان مرده الحرمان اللغوى Verbal deprivation فى منازلهم. وكنتيجة لذلك فقد قيل أن هؤلاء الأطفال يفتقرون للمهارات اللغوية اللازمة لمواجهة متطلبات الدراسة فى المدرسة ويعتبر هذا من وجهة نظرهم السبب الكامن وراء قلة تحصيلهم فى المدرسة.

وفى دراسة أخرى (William Labov 1972) تحدت مثل هذه المزاعم، عزى السبب فى انخفاض مستوى التحصيل المدرسى لأطفال الطبقات الدنيا، ليس لبيئة المنزل، ولكن لأسباب تتعلق بالمدرسة ذاتها، مثل: التوقعات المنخفضة، أو ضعف مستوى المعلمين، وأن هؤلاء الأطفال يتهيبون من الدخول فى محادثات مع الشخصيات التى تمثل السلطة فى المدرسة. وهذا القصور اللفظى الواضح يعتبر من وجهة نظر "لابوف" استجابة لموقف اجتماعى يدركونه على أنه مهدد. وقد توصل "لابوف" إلى أن الموقف الاجتماعى يعتبر المحدد الأكثر أهمية للسلوك اللفظى، وأن البالغ يجب أن يدخل فى علاقة اجتماعية صائبة مع الطفل، إذا ما كان يرغب فى قياس استعداداته اللغوية. ومن المهم توضيح أن "لابوف" لم ينف وجود اختلافات اجتماعية فى لغة الأطفال، ولكنه رأى أن أطفال الطبقات الاجتماعية الدنيا قد يحتاجون للعون لكى يتعلموا أن يكونوا أكثر انفتاحًا ووضوحًا، وأكثر سعيا لزيادة حصيلتهم اللغوية (Tizard & Hughe, 2002, 108:110).

وفى دراسة حديثة لـ "تيزارد وهيوج (٢٠٠٢)" وجد أن أمهات الطبقة الوسطى قد استخدموا اللغة لأغراض أكثر تعقيدًا مقارنة بأمهات الطبقة العاملة كما وجدا أدلة تفيد بأن أمهات الطبقة الوسطى يضعون متطلبات أكثر على أطفالهن لكى يعبروا بلغة واضحة To be explicit فى حين لم يجدا اختلافات بين الطبقتين من حيث المتطلبات المعرفية التى تفرضها الأمهات باستثناء واحد فقط. ، كانت الأم تحث فيها طفلها على التأمل باستخدامها عبارات مثل: "لا أعرف ماذا تقصد"، و "كيف تعرف ذلك؟" و "ما الذى تقصده؟". ولكن على أية حال فإنه فى هذه الدراسة كانت أمهات الطبقة الوسطى فقط هن اللائى طرحن مثل هذا النوع من الأسئلة، ويتبعونها بفترة سكون، بحيث يعكس الانطباع بأنهن فى انتظار الرد عليها. ومن المهم التنويه فى هذا الصدد أنه فى دراسة تمت فى "بريستول" قام بها "بيتر واليزابيث روبينسون" (Peter & Elizabeth Robinson, 1981)، وجد أن وضع مثل هذه المطالب على الأطفال يمكن أن يكون لها تأثيرات طويلة المدى على فهم الأطفال وتواصلهم. فقد وجد أن الأطفال الذين كانت تخاطبهم أمهاتهم صراحة، عندما كانوا فى عمر

العامين أو ثلاثة، قائلة: "أنا لا أعرف ما الذى تقصده"، وجد أن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر تقدمًا فى فهمهم وتواصلهم فى عمر السادسة، مقارنة بالأطفال الذين لم توجه لهم أمهاتهم مثل هذه الاستجابات.

إضافة إلى ما سبق من نتائج فى دراسة "تيزارد وهيوج" فقد وجد أن أمهات الطبقة الوسطى كن يناقشن موضوعات أكثر مع أطفالهن مقارنة بأمهات الطبقة العاملة. وقد كانت الموضوعات المطروحة للمناقشة تذهب لما وراء الأشياء المباشرة والآنية .The here and now بمعنى أنهن كن يحدثن أطفالهن عن أناس ليسوا موجودين فى اللحظة الراهنة، ويحدثونهم عن أحداث الماضى والمستقبل وأكثر من ذلك فإن هناك نسبة أكبر من أحاديثهن كانت تدور حول توضيح معلومات للأطفال، هذه المعلومات يمكن تصنيفها باعتبارها معرفة عامة (حول العلوم، والتاريخ، والجغرافيا...الخ) وفى نفس الوقت وجد أن مشكلة أمهات الطبقة العاملة، أنهن كن يستخدمن عددًا قليلاً من الكلمات ويفترضن أن ما يقصدونه يجب أن يكون مفهومًا من هذا العدد القليل من الكلمات.

وبالنسبة للرد على تساؤلات الأطفال فقد وجد أن أمهات الطبقة الوسطى قد أجبن على ٤٤٪ من أسئلة أطفالهن فى حين أن أمهات الطبقة العاملة أجبن على ٢٧% من أسئلة أطفالهن. كذلك وجد أن أمهات الطبقة العاملة كن أكثر ميلاً لتجاهل أسئلة أطفالهن مقارنة بأمهات الطبقة الوسطى (٢٤٪ مقارنة بـ ٢٨٪). أما من حيث لعب الأمهات مع أطفالهن، فلم تلاحظ فروق كثيرة بين الطبقتين، فكلهن ما عدا اثنتين من أمهات الطبقة العاملة وثلاثة من أمهات الطبقة الوسطى، قد لعبن مع أطفالهن فى فترة ما بعد الظهيرة، ولو لفترة قصيرة للغاية. إلا أنه قد وجدت اختلافات فى نوع اللعب الذى اشتركن فيه، والذى شجعن أطفالهن عليه. فقد قدرت أمهات الطبقة الوسطى قيمة اللعب التخيلى وشجعته، مقارنة بأمهات الطبقة العاملة اللائى كن يقدرن أكثر الألعاب التعليمية (مثل البازل - الرسم - ألعاب تتضمن الأرقام والحروف بشكل تعليمى)، وبالتالى فإن أمهات الطبقة العاملة شاركن بدرجة أقل فى اللعب التخيلى مقارنة بأمهات الطبقة الوسطى اللائى كن يشاركن بأدوار فى لعب أطفالهن التخيلى (Barbara Tizard & Martin . Hughe, 2002, 117: 125)

ومما سبق يتضح أن محددات الطبقة الاجتماعية يمكن أن تسهم بدور مؤثر فى تشكيل لغة الطفل من ناحية وأساليب اتصاله ببيئته الاجتماعية من ناحية أخرى وبالتالى فإن أى دراسة يجب أن تلتفت لهذا المتغير كأحد الجوانب المؤثرة على تشكيل مهارات الطفل اللغوية ومهارات الاتصال لديه.

ومن هنا كان اتجاه الدراسة الحالية التى تمركزت حول تحليل المهارات الروائية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من مستويات أكاديمية واجتماعية مختلفة حتى يتبين لما لمتغيرى "المستوى الاجتماعى" و "المستوى الأكاديمى" من علاقات ارتباط وتأثير على المهارة الروائية للأطفال، والتى بدورها تساهم بدرجة كبيرة فى تشكيل أساليب إدراك الطفل للواقع، وفهم ما به من علاقات،

حيث إن المهارة الروائية يفترض أن تؤثر على اكتساب الطفل للمهارات الأكاديمية عامة (Bishop & Edmundson, 1987; de De Hirash, Janstry & Langford, 1966; Feagans & Appeboum, 1986) كما يفترض أن تسهم فى مواجهة الأطفال لمخاطر الإخفاق فى الاشتراك فى محادثات الفصل المختلفة (فى حالة نقص الكفاءة الروائية) (Karla K. Mc. Gregor, 200, 56) (Gees, 1985; Michaels, 1981).

كذلك فإن الكفاءة الاتصالية من خلال أنواع الحديث يفترض أنها ضرورية لنجاح الأطفال بعد بلوغهم وانتقالهم إلى ميدان العمل، (Coupland, 1984, Fairclough ,1992, swales, 1990) (Kamberelis & Bovino, 1999, 141)

الدراسات السابقة :

على الرغم من قلة الدراسات التى تناولت المهارة الروائية فى مرحلة الطفولة المبكرة، إلا انه يمكن تصنيفها بناءً على اشتراكها فى محاور ثلاثة أساسية :

أولا - دراسات بحثت فى العلاقة بين المهارة الروائية وغيرها من الجوانب النمائية:

فى دراسة (Kuntay. Aylin C.) (٢٠٠٤) اختبر عدد من الحوارات لدى أطفال ما قبل المدرسة فى تركيا مع الكبار، بهدف تحليل أسلوبين من أحاديثهم الممتدة (وهى: القوائم والروايات). وقد تمت مقارنة القوائم والروايات بناء على بنائها الداخلى من ناحية، ووظائفها الاجتماعية فى التفاعلات اليومية للمشاركين من ناحية أخرى.

وقد أوضح التحليل أنه على الرغم من أن القوائم والروايات تختلف فى الأساس البنائى، وتتداخل فى الوظائف التى تؤديها للراوى، إلا أن كلا النوعين يستخدم للتعبير عن الخبرات الماضية.

أما دراسة (Walsh, Daniel (1993) حول الفن والروايات ذات البنية الثقافية Socially constructed، وما يمكن أن يكون له من تأثيرات تربوية، فقد ناقشت فكرة كون الرواية من الأمور المركزية فى الخبرة الإنسانية، مؤكدة أن نظرية "بياجيه" وغيرها من الاتجاهات النمائية الأخرى قد حدَّتْ من تعليم الفنون فى الطفولة المبكرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تعريض الأطفال للفنون الفولكلورية والموسيقى التى تمثل الملامح الثقافية ذات الدلالة.

كذلك تناولت دراسة Mc Namee, gillian Dowley (١٩٨٢) الأصول الاجتماعية لمهارات الفهم فى مستويات ما قبل القراءة. فقد اهتمت بدراسة تطور مهارات الفهم لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال نوعين من التفاعل ما بين الطفل والمعلمة : (١) أن يقوم الطفل فرديًا برواية قصة للباحث، (٢) أن يمثل الأطفال القصة فى مجموعات صغيرة. وقد تم عمل أربع دراسات حالة ومن خلالها تم توضيح كيف يتضمن التفاعل الاجتماعى داخل القصة وحولها، والذى تم بإرشاد المعلمة، كيف يحتوى على التشكيل المبدئى للبناء العقلى لعمليات التفكير لكل طفل. كما توصلت الدراسة إلى أنه إذا كان الأطفال يطورون السكيما الخاصة بالقصة أو السكريبت الخاص بفهمهم وتذكرهم لنص ما، إذا فإن هذه العملية العقلية يتم

بناؤها فى الحوار والتفاعلات الاجتماعية المتضمنة قصصًا، والتى تتم مع أشخاص ذوى دلالة أثناء سنوات ما قبل المدرسة.

دراسة French, Lucia A. Nelson, Katherine (١٩٨١) اهتمت بالمعرفة الزمنية التى يعبر عنها أطفال ما قبل المدرسة أثناء وصفهم للأنشطة المألوفة.

وقد كان على الأطفال (٤٣ طفلاً أعمارهم ما بين ٢,١١ : ٥,٦) أن يصفوا ستة أنشطة مألوفة، صناعة الكعك، الذهاب إلى الخباز، الإعداد لحفلة عيد ميلاد، الذهاب للمطعم، ارتداء الملابس، التدريب فى حالة الحريق. وكان عليهم أن يصفوا كل حدث ثلاث مرات. وقد اتضح من مراجعة وصف الأطفال، أنه عندما نطلب منهم وصف الحدث بعيدًا عن السياق المباشر للحدث، فإنهم يفصحون عن البناء الزمانى للحدث، والمحصول اللغوى المتضمن لعناصر الربط relational vocabulary (كلمات الربط) التى عادة لا يمكن الحصول عليها لا فى المواقف التجريبية، ولا فى مواقف اللعب الحر.

ثانيا - دراسات ركزت على تنمية المهارة الروائية:

وفى دراسة Mc gregor, Karle K. (٢٠٠٠) حول نمو وتوسيع المهارات الروائية فى فصول ما قبل المدرسة، تم تطبيق ثلاثة بحوث فرعية ركزت على نمو وتحسين المهارات الروائية داخل فصول ما قبل المدرسة لدى مفحوصين أمريكيين من أصول أفريقية. وقد هدفت الدراسة الأولى لجمع المعايير المحلية عن النمو الروائى لاثنين وخمسين من أطفال ما قبل المدرسة المتحدثين الإنجليزية من أعمار ٣، ٤، ٥ سنوات، أثناء روايتهم لقصة مألوفة لديهم من كتاب. بعض الأطفال أظهر تمكنه من استخدام العناصر التسعة التى رصدتها الدراسة. فى الدراسة الثانية أوضحت أن روايات أطفال ما قبل المدرسة. يمكن أن تتأثر بأقرانهم. وكان على الأطفال فى هذه الدراسة (٢٦ زوجا من الأطفال أعمارهم بين الثالثة والرابعة) أن يرووا قصة مألوفة لديهم من كتاب لبعضهم البعض. وقد وجد أن القصص التى تمت روايتها من جانب كل زوج من الأطفال كانت متشابهة بصورة دالة من حيث الشكل والمحتوى، مقارنة بالقصص التى كان يرويها الأطفال للكبار Unpaired children. الدراسة الثالثة وفرت اختبار مبدئى للتدخل، صمم لتوضيح تأثير نماذج الأقران على مكاسب القدرات الروائية طويلة المدى.

أما دراسة Kamberelis, George; Bovino, Thomas D. (٢٠٠٠) حول الإنتاج الثقافى كنوع من المساندة Scaffolds لنمو الأجناس. فقد كانت هناك مزاوجة أو تداخل ما بين الدراسات الخاصة بالأجناس Genre، وتلك الخاصة بالتعلم بالمساندة Scaffolded learning. وقد كان الفرض من الدراسة استكشاف نمو فهم الأطفال واستخدام الأجناس الروائية والمعلوماتية informational، بالإضافة لاستكشاف كيفية عمل النماذج الثقافية التى تعمل على مساندة نمو الأجناس أو الأنواع الروائية لدى الأطفال. فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة عدم المساندة)، كان على الأطفال أن يفكروا ويكتبوا قصة روائية وتقريرا بيولوجيا واقعيا حول الحيوانات. وفى المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المساندة) كان على الأطفال تذكر قصة روائية مألوفة لديهم جدا، وتقريرا بيولوجيا

واقعيا حول الحيوانات، بحيث يكتبون من الذاكرة. وقد اشترك فى هذه الدراسة (٨٨) طفلا من ثلاث روضات، وثلاث مدارس (صف أول فقط)، وثلاث مدارس (صف ثان فقط). وقد أظهرت النتائج أن الأطفال من كل الصفوف كان لديهم معرفة جيدة بالأنواع الروائية الملائمة ثقافيا. ولكن القليل من المعرفة بأشكال الكتابة الملائمة ثقافيا الخاصة بالكتابة المعلوماتية.

ثالثا - دراسات ركزت على تحليل المهارة الروائية:

وفى دراسة Iralde, Lydie; Gaboriau, Nathalie; Fetiveau, Karine (١٩٩٦) والتى تركزت حول وجهات النظر المختلفة فى الرواية. حيث تضمنت دراسة مراحل نمو قدرة الأطفال فى عزل أنفسهم عن سياق الأحداث وقدرتهم على تكوين الأحداث داخل النص. وقد تضمنت (٢٥٠) طفلاً وطفلة فرنسيين (من ٥ - ١٤ سنة). حيث طلب منهم أن يرووا قصة من وجهة نظر شخصية من الشخصيات فى القصص المصورة الكوميدية، وتم تحليل رواياتهم تبعا لـ: الطول - اختيار ضمير المتكلم بالنسبة للراوى - استمرارية وجهة نظر الراوى على مدار القصة - تقديم شخصية جديدة - اختيار معلومات متسقة مع وجهة نظر الشخصيات. وقد تم تحليل الاختلافات النمائية بالنسبة لهذه المتغيرات (لم تعرض الدراسة نتائج هذا التحليل).

وفى دراسة قريبة من هذه الدراسة الفرنسية أتت دراسة Duchan, Judith Hewitt, Lynne E. Felson (١٩٩٥) حول الذاتية فى روايات الأطفال القصصية. حيث اهتمت بمعرفة كيف يبدأ الأطفال فى فهم الذاتية subjectivity ووجهات النظر فى القصص الروائية. وقد أوضحت دراسة القصص الشفوية لأطفال الخامسة من العمر، قدرتهم على فهم المعتقدات والنوايا والمشاعر، والمدركات الخاصة بشخصيات القصة.

من ناحية أخرى ركزت دراسة Shapiro, Lauren R. Hudson, Judith A (١٩٩١) على مدى التماسك والترابط فى رواية الأطفال الصغار، أثناء روايتهم للقصص الخيالية Believe story - Make المصحوبة بالصور. وكان على الأطفال بعد رؤية صور متسلسلة توضح مشكلة ما، أن يبدأوا فى إنتاج قصصهم، التى تتضمن حبكات مختلفة، وتوضح استجابات الشخصيات المختلفة فى القصص. وبعد سلسلة من الصور التى لا تتضمن أحداثًا un-eventful، يبدأ الأطفال فى إنتاج قصص تركز على الأفعال واستخدام روابط بسيطة بينها. وقد احتوت قصص أطفال الصف الأول على المزيد من الأهداف، واللغة المعقدة والروابط الزمانية مقارنة بتلك الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة.

أما دراسة Hany, Anne E. Brewer, William F. (١٩٨٣) فقد تناولت الجوانب الذاتية أيضًا، حيث ركزت على فهم الأطفال لدور الراوى فى القصص، وفهم الأطفال لعلاقة الرواة بالنصوص التى يرونها، وكيف تؤثر قدرات الأطفال المعرفية النامية فى هذا الفهم. وقد شملت الدراسة (١٦٤) طفلاً من عمر ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠ سنوات. كانوا يستمعون لسلسلة من فقرات قصيرة تحتوى على شخصيات متعددة، أحدهم هو الراوى. وبعد كل فقرة، كان يطلب منهم أن يحددوا أى الشخصيات كانت تروى القصة. بالإضافة إلى أنه كان يطلب منهم أن يحددوا الراوى فى الحالات التالية : (١)

حينما كان سن الراوى يتنوع (٢) حينما كان الراوى يتغير فى منتصف الرواية (٣) حينما كان الراوى يختلف فى رؤيته الزمانية عن الطفل (٤) حينما كانت أهمية الراوى فى الفقرة تتنوع. وقد أوضحت النتائج أن الأطفال يدركون مفهوم الراوى بوصولهم لسن المدرسة الابتدائية. وقد كان لديهم القليل من الصعوبات فى فهم قفزات الراوى أثناء الرواية، ولم يظهروا اختلافات تبعًا للسن فى الفهم.

وفى دراسة Menig - Peterson Corole L. Mc. Cabe, Allysa تم التركيز على تحليل البناء لروايات الأطفال. حيث تعامل مع المواد التى تم جمعها من (٩٦) طفلاً من عمر ٣ ١/٢ : ٩ ١/٢ سنة، أثناء محادثاتهم حول أحداث اشتركوا فيها شخصيًا، وقد تم اختبار عناصر الروايات والعلاقات البنائية لهذه العناصر وتم تحديد ثلاثة عناصر رئيسية : (١) التلخيص الزمنى للأحداث Chronological recapitulation (٢) توجيه المستمع إلى سياق الرواية، (٣) تقييم الأحداث التى توصل المعنى وراء خبرة الراوى وقد وجد أن الأطفال من كل الأعمار كانوا قادرين على الترتيب الزمنى التلخيصى لخبراتهم. ولم يتضح وجود فروق فى العمر فيما يتعلق بكم التقييم الذى قدموه، ولكن الأطفال الأكبر قدموا تنوعًا أكبر فى أساليب التقييم. وعلى الرغم من أن الأطفال من كل الأعمار كان لهم توجيه نحو السياق، إلا أنهم قد قاموا بذلك بصورة متزايدة مع تقدمهم فى السن.

ومما سبق يتضح أن البحوث السابقة فى مجملها قد تناولت المهارة الروائية من عدة زوايا، فالبعض اهتم بتحليل بعض جوانب المهارة كفهم وجهة نظر الراوى، وفهم وجهات نظر الشخصيات الأخرى، وكيف يتمكن الأطفال من أن يعكسوا هذا الفهم خلال روايتهم، ومدى تماسك وترابط بناء الرواية الشخصية لدى الأطفال الصغار، ومقارنة المهارة الروائية بأساليب الحديث الأخرى. كذلك ركزت بعض الدراسات على بحث العلاقة بين المهارة الروائية وغيرها من الجوانب النمائية مثل مهارات الفهم والأشكال الروائية الاخرى كالقوائم.

كما ركزت دراسات أخرى على عملية تنمية المهارة الروائية متبنية بعض المفاهيم المستقاة من التراث التربوى كنظرية فيجوتسكى وتبنى أسلوب المساندة ومن ذلك يتضح أنه لا تزال هناك حاجة لدراسة الصلة المفترضة ما بين المهارة الروائية ومستوى الأطفال الأكاديمى بعامة.

وكما اتضح من الإطار النظرى أن تأثير المستوى الاجتماعى على الكفاءة اللغوية للطفل قد تمت دراسته من عدة باحثين، بيد أن تأثير المستوى الاجتماعى على المهارة الروائية ومكوناتها لازال بحاجة لمزيد من التقصى حيث تلقى المهارة الروائية الضوء بصفة خاصة على كيفية فهم الطفل وإدراكه للاحداث والخبرات وربطه بين الأحداث المختلفة وربطها بالسياق العام الذى تدور فيه، وهو الأمر الذى يفترض أن يعاون الطفل فى تعلمه بصفه عامة.

الخلاصة :

فى حين اهتمت الدراسات السابقة بالمهارة الروائية من زوايا عدة إلا ان هناك بعض الجوانب التى لازالت بحاجة للمزيد من الدراسة.

إن اتضاح الصلة بين المهارات الروائية ومستوى الطفل الأكاديمى من ناحية والمستوى الاجتماعى

للأسرة من ناحية أخرى، يمكن أن يعاون كل من الأسرة والروضة والمدرسة على وضع هذه المهارة فى مكانها الصحيح والاهتمام بها، وتخصيص ما يكفى من وقت لكى يشترك الأطفال فى النشاط الروائى، ورصد الصعوبات التى قد تواجه بعض الأطفال وتذليلها، وهو ما تنطلق منه الدراسة الحالية.

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين المهارة الروائية من ناحية ومستوى الأطفال الأكاديمى والاجتماعى من ناحية أخرى وتحديد مدى تأثر المهارة الروائية بنضج الطفل نتيجة النمو. وعلى ذلك يمكن تلخيص الأسئلة التى يهدف البحث الحالى للإجابة عليها فيما يلى :

١- هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الأكاديمى لديهم (عالى/ منخفض)؟

٢- هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الاجتماعى الذى ينتمون إليه (أعلى/أدنى)؟

٣- هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف أعمارهم (أكبر من/ أقل من خمس سنوات)؟

وقد استبعدت الباحثة دراسة الاختلافات بين الجنسين فى المهارة الروائية، وذلك لصعوبات واجهتها من حيث توزيع كل من الذكور والإناث على المجموعات التجريبية فى العينة، والذى أدى إلى تعذر دراسة هذا المتغير. وسوف يأتى شرح ذلك، عند الحديث عن العينة.

المنهج والإجراءات :

١- عينة الدراسة :

لجأت الباحثة للحصول على عينة الدراسة إلى مدرستين من منطقتين سكنيتين مختلفتين (مصر الجديدة والدقى) المدرسة الأولى كانت مدرسة لغات خاصة، والمدرسة الثانية مدرسة حكومية (اقتصرت العينة على مرحلة رياض الأطفال فقط). ولذلك فإنه على الرغم من أن المدرسة تقع فى حى راق هو حى الدقى إلا أنها كانت تضم أطفالاً من أسر لم يحصل فيها الوالدان أو أحدهما على شهادة جامعية، بل إن نسبة كبيرة من أسر الأطفال كان الآباء فيها يعملون بمهام حرفية أو أعمال حراسة (بواب - نجار - ميكانيكى ...)

ولتحديد المستوى الأكاديمى للأطفال، كان يرجع للمعلمات لتحديد أعلى خمسة أطفال وأدنى خمسة أطفال فى فصولهن من حيث المستوى الأكاديمى، والذى كان يتحدد فى ضوء مشاركة الطفل فيما تعطيه لهم من مهام أكاديمية، كقراءة الحروف والكلمات أو المعرفة بالأرقام وتحديد الكميات الأقل والأكبر وتحديد العلاقات المكانية، وما إلى ذلك من المهام الأكاديمية المعطاة فى الروضة، والتى لا تنتهى باختبار فى نهاية العام أو الفصل الدراسى، وبالتالى لا تتحدد بدرجات معينة، ومن ثم فقد تبين أن تقديرات المعلمة المبنية على أساس متابعة الأطفال أثناء عملها الاعتيادى معهم فى الفصل يمكن أن تعطى مقياسًا يتسم بالمصداقية فى التقدير.

وقد لوحظ أثناء تقدير المعلمات فى فصولهن لأعلى وأدنى خمسة أطفال تبعًا للمستوى

الأكاديمى، أن هناك تباينًا كبيرًا بين عدد الذكور والإناث فى كل فصل، وبشكل لافت للانتباه (٨٩ ذكور، ٣١ إناث فى العينة الكلية). وبالسؤال عن السبب وراء ذلك تبين أن المدرسة الخاصة والتى كانت تدرس اللغة الإنجليزية بها كثافة عامة للذكور أعلى من الإناث، حيث أنه قد تفضل الكثير من الأسر إلحاق الإناث بمدارس خاصة فرنسية بدلاً من الإنجليزية. أما المدرسة الحكومية فكانت الكثافة العامة فى الفصول لا تحتوى على هذا التباين الكبير إلا أن تقديرات المعلمات لأعلى وأدنى مستوى أكاديمى فى فصولهن كان به بعض التباين بين الذكور والإناث وبالتالى فإن التركيبة الكلية للعينة لم تسمح بدراسة متغير الجنس.

فى البداية كانت عينة الدراسة الأصلية مكونة من (١٧٥) طفلاً وطفلة (١١٤) طفلاً من المستوى الاجتماعى الأعلى [(٦٠) طفلاً من المستوى الأكاديمى المرتفع، (٥٤) طفلاً من المستوى الأكاديمى المنخفض] و (٦١) طفلاً من المستوى الاجتماعى الأدنى [(٣٢) طفلاً من مستوى أكاديمى مرتفع، (٢٩) طفلاً من المستوى الأكاديمى المنخفض.]

وكان هناك نسبة من تغيب الأطفال، بحيث لم يستطع إكمال الدراسة (حضور جلسات المشاهدة الثلاثة) إلا (١٢٨) طفلاً وطفلة. رفض ثمانية منهم الحديث عند تسجيل روايتهم الشخصية. وبذلك أصبحت العينة النهائية مكونة من (١٢٠) طفلاً موزعة كالآتى :

(٨٢) طفلاً من المستوى الاجتماعى الأعلى [(٤٩) طفلاً من المستوى الأكاديمى المرتفع، و (٣٣) طفلاً من المستوى الأكاديمى المنخفض]و (٣٨) طفلاً من المستوى الاجتماعى الأدنى [(٢٢) طفلاً من المستوى الأكاديمى المرتفع و (١٦) طفلاً من المستوى الأكاديمى المنخفض.]

وتراوحت أعمار العينة ما بين ٤ : ٦ سنوات عند شهر أكتوبر ٢٠٠٥ وقد تم توزيع الأطفال على ثمانية مجموعات تجريبية كالآتى :

١- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعى مرتفع وأكاديمى مرتفع (عددهم ٢٦).

٢- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعى مرتفع وأكاديمى منخفض (عددهم ١٥).

٣- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعى منخفض وأكاديمى مرتفع (عددهم ١٢).

٤- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعى منخفض وأكاديمى منخفض (عددهم ٩).

٥- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعى مرتفع وأكاديمى مرتفع (عددهم ٢٣).

٦- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعى مرتفع وأكاديمى منخفض (عددهم ١٨).

٧- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعى منخفض وأكاديمى مرتفع (عددهم ١٠).

٨- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعى منخفض وأكاديمى منخفض (عددهم ٧).

٢ - الإجراءات :

ركزت هذه الدراسة على تعريض الأطفال لخبرة موحدة لعدة مرات، قبل أن يطلب منهم أن يتحدثوا عن هذه الخبرة. وقد استقر الرأى على مشاهدة فيلم فيديو مدته (١٠) دقائق من مجموعة أفلام "دالميشن"، والمدبلج باللغة العامية المصرية والذى تدور أحداثه حول مجموعة الكلاب وصديقتهم الفرخة (الشخصيات الرئيسية فى القصة) الذين يذهبون كالمعتاد للبحيرة للاستحمام بها، ثم يكتشفون أن البحيرة قد تلوثت بمخلفات صناعية، فتتبعوا مصدر التلوث وقرروا وضع خطة لتلقين صاحبة المصنع درسًا يجعلها تدرك مساوئ التلوث، وذلك بنقل التلوث لحمامها الخاص (البيسين)، وهو ما قد حدث بالفعل بمعاونة باقى الحيوانات فى المزرعة. وينتهى الفيلم بعودة الهدوء والنقاء لبحيرتهم من جديد.

وقد كان يجب على كل مفحوص أن يشاهد فيلم "البحيرة الملوثة" ثلاث مرات على فترات متفاوتة (عادة ما تكون ثلاثة أسابيع) لكى تكون لديه ألفة كافية بأحداثه، وعقب المشاهدة الثالثة كان يتم تسجيل رواية الطفل لأحداث القصة على شريط كاسيت. وعند التطبيق على العينة الاستطلاعية (عددهم ١٥ طفلاً وطفلة) تبين أن عوامل الذاكرة يمكن أن تتداخل وتؤثر على النتائج المستمدة من تحليل الرواية، فبعض الأطفال يتذكرون أحداثًا أكثر من أطفال آخرين، كما ان بعض الأطفال يميلون للاختصار الشديد فى أحداث القصة، بينما يروى أطفال آخرون الكثير من التفاصيل الفرعية مما يؤثر على النتائج. ولذلك استقر الرأى على أخذ لقطات فوتوغرافية من الفيلم تمثل محطات للأحداث الرئيسية وتوضع فى البوم يقدم للطفل أثناء تسجيل روايته للفيلم، كمعين له لتذكر الأحداث وقد قامت اثنتين من الباحثات بعملية التسجيل للأطفال (من الحاصلات على الدكتوراه فى تخصص الطفولة)، وهم من الوجوه المألوفة للأطفال، حيث أنهن التقين بهم عدة مرات أثناء مشاهدة الفيلم فى الأسابيع السابقة على جلسة التسجيل. وقد كان تواجد الألبوم فى معظم الأحيان من العوامل المفيدة، والتى عملت على صرف انتباه الطفل بعيدًا عن جهاز التسجيل لانشغاله بتصفح الألبوم والحديث عن تسلسل الأحداث.

وأثناء التسجيل كانت الباحثتان تشجعان الطفل / الطفلة على الاسترسال بالقول "وبعدين حصل إيه بعد كده" أو "برافو، وبعدين". ولكن كن يتجنبن إعطاء أى استجابات موحية تؤثر على شكل رواية القصة، مثل : "وبعدين قالتلهم إيه ؟" أو تصحيح استجابات الأطفال بأى شكل.

وقد تم تحديد العناصر التى يتم تحليل محتوى روايات الأطفال تبعًا لها، استنادًا لكتابات "لابوف" W. Labov (1972). حيث حدد عناصر تحليل الرواية إلى عنصرين رئيسيين كل منهم يضم عددًا من العناصر الفرعية. العنصرين الرئيسيين هما :

العنصر البنائى structural، وعنصر التماسك cohesive. وفيما يلى عرض للعناصر التى تندرج تحت كل منهما:

العنصر البنائى :

١- الشخصيات الرئيسية : أو المشاركون المبدئيون (كان فيه كلب وكلب وكلب وفرخة).

٢- المشاعر : الحالة العاطفية للشخصيات / أو الشخصيات الرئيسية والتى تعاون على توضيح ملامح الشخصيات الرئيسية (سعيد - طيب - شرير - حزين ...).

٣- تحديد الوقت / أو المكان الذى تدور فيه أحداث الرواية (كانوا يستحمون فى البحيرة...)

٤- تعقد الأفعال : المشكلة التى واجهت الشخصيات الرئيسية (الكلاب والفرخة لونهم بقى أزرق ... أو البحيرة تلوثت - أو البحيرة بقى لونها أزرق ...).

٥- الحوار : ذكر الحديث الذى دار على لسان أى شخصيه فى القصة (مثل : "أنا إزرقيت - "مين حايعرفنى وأنا شعرى بقى لونه أزرق" ...).

٦- الختام : الختام بحل مشكلة القصة (مثل : البحيرة بتاعتهم رجعت نظيفة من تانى أو بس).

التماسك :

٧- الإضافات المرغوبة : أى ربط العبارات المغلقة معًا بحيث يفهم أنها تعبر عن أحداث مضافة إلى الحدث السابق (مثل : استخدام حرف العطف "و").

٨- الظرف الزمانى : أى استخدام الروابط التى تربط ما بين العبارات ببعضها زمانيًا (مثل : ثم بعد ذلك ... فى نفس الوقت.. بعدين ...).

٩- السببية : الروابط التى تربط ما بين العبارات والأحداث من الناحية السببية (مثل : لأن - وعلى ذلك فإن - علشان ...).

وبالطبع فإن العناصر السابقة يمكن أن يتكرر ظهورها بالنسبة للطفل الواحد أكثر من مرة على مدار الرواية فيما عدا عنصر الختام، والذى إما أن يظهر مرة واحدة أو لا يظهر (الطفل يصمت فقط).

وبعد انتهاء التسجيل كان يتم تفريغ محتوى روايات الأطفال، بحيث توضع علامات تكرارية أمام كل عنصر من العناصر السابقة ذكرها عند ظهورها فى رواية الطفل، بحيث توضح عدد مرات ظهور كل عنصر أو عدم ظهوره. وقد حسب ثبات التقديرات من خلال حساب معامل الارتباط بين اثنين من المقدرين (الذين قاموا بتحليل روايات الأطفال بناءً على العناصر السابقة) وقد كان هناك نسبة اتفاق بين المقدرين على عينة من (٣٥ طفلاً وطفلة) مقداره (٩٣٪).

٣ - الأسلوب الإحصائى:

تم تطبيق أسلوب كا[٢] (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ٨١: ٩٠) ، وذلك لأن تحليل المحتوى قد رصد ظهور العوامل السابقة الخاصة بالبناء والتماسك فى صورة تكرارات (عدد مرات ظهور

كل عنصر) وبالتالى كان هذا الأسلوب الإحصائى أكثر ملاءمة.

٤ - عرض النتائج والمناقشة :

فى هذه الدراسة تم رصد تطور المهارة الروائية من خلال تحليلها إلى بعض العوامل المكونة لها والتى تخدم كل من "البناء" الخاص بالرواية، و"التماسك" بين العبارات المكونة لها. ومن خلال عرض النتائج يمكن تبين أن بعض هذه المتغيرات قد لعب دورا أكبر فيما يتعلق ببعض جوانب المهار الروائية أكثر من غيرها.

وللإجابة على التساؤل الأول للدراسة الحالية "هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الاكاديمى لديهم (عالى/منخفض) تم تطبيق كا^2 لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الأكاديمى العالى والمنخفض.

ويوضح الجدول رقم (١) هذه النتائج.

جدول رقم (١)

نتائج تطبيق كا٢ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الأكاديمى العالى والمنخفض على عوامل المهارة الروائية

ابعاد الرواية المستوى الأكاديمى	العناصر البنائية												عناصر التماسك					
	الشخصيات الرئيسية		المشاعر		تحديد المكان الوقت		تعقد الأفعال		الحوار		الختام		إضافات مرغوبة		الظرف الزمانى		السببية	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
أكاديمى عالى	٨٢	٦٥,٦	٥٨	٧٤,٤	٥٠	٥٤٩	٢١٩	٦٩,٧	٢٠٧	٧١,٤	٥١	٧٢,٩	٦٧	٥٦,٨	٣٩٩	٥٨,٨	٢٩	٥٦,٩
أكاديمى منخفض	٤٣	٣٤,٤	٢٠	٢٥,٦	٤١	٤٥,١	٩٥	٣٠,٣	٨٣	٢٨,٦	١٩	٢٧,١	٥١	٤٣,٢	٢٨٠	٤١,٢	٢٢	٤٣,١
المجموع	١٢٥	١٠٠	٧٨	١٠٠	٩١	١٠٠	٣١٤	١٠٠	٢٩٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١١٨	١٠٠	٦٧٩	١٠٠	٥١	١٠٠
كا^2	١٢,٢**		١٨,٥**		٠,٩١		٤٨,٩٦**		٥٣**		١٤,٦**		٢,٢		٢٠,٨٦**		٠,٩٦	

حيث (ك) = التكرارات، (٪) النسبة المئوية لهذه التكرارات، (*) دال عند مستوى ٠,٠٥، (**) دال عند مستوى ٠,٠١

ومن هذا الجدول يتضح وجود فروق بين المجموعات ذات المستوى الأكاديمى العالى والمنخفض على عناصر: الشخصيات الرئيسية (كا^2 = ١٢,٢)، والمشاعر (كا^2= ١٨,٥)، وتعقد الأفعال (كا^2= ٤٨,٩٦) ، والحوار (كا^2= ٥٣)، والختام (كا^2= ١٤,٦)، والظرف الزمانى (كا^2= ٢٠,٨٦)، ومن الملاحظ أن قيم كا^{2}السابقة كلها أكبر من القيمة الجدولية.

إن التأمل فى العلاقات بين عناصر الرواية الشخصية، ومتغيرات الدراسة، يعطينا صورة واضحة عن علاقة ذات اتجاهين، فبعض المتغيرات تؤثر فى المهارة الروائية، كما أنها بدورها تتأثر

ها. على سبيل المثال متغير المستوى الأكاديمى، الذى وجد أن له ارتباطات واضحة مع عدد من عناصر الرواية الشخصية، مثل : تحديد الشخصيات الرئيسية، وإدراك المشكلة التى تدور حولها القصة، والأفعال المتخذة من جانب الشخصية لحل المشكلة - تذكر الحوار الذى دار على لسان بعض الشخصيات - وإدراك تسلسل الأحداث فى إطار الزمن - وكذلك حاجة المستمع إلى معرفة متى تتوقف أحداث القصة.

هذه العناصر كانت تعطى لرواية الطفل البناء الواضح والتماسك بين العبارات، وتنقل المستمع إلى جو القصة، مقارنة بأطفال من مجموعات تجريبية أخرى كانت تفتقر رواياتهم لهذا الترابط، ولإدراك صلب المشكلة التى تدور حولها أحداث القصة. فكانوا يروون أحداثًا مبعثرة هنا وهناك (مثل : دى راحت هنا، وده جاه كدة ...) أن إدراك المشكلة والأفعال المتخذة للحل، وتذكر الحوارات، والتسلسل الزمنى للأحداث، وإنهاء القصة بشكل ملائم (مثل البحيرة بتاعتهم رجعت نظيفة من تانى) يعطى للرواية شكلاً مفهومًا، ويمكن المستمع من متابعة الأحداث.

وهذا مما يشكل أرضية جيدة لتواصل الطفل مع محيطه الاجتماعى بشكل ناجح ويسمح له بفهم متطلبات التواصل الاجتماعى. وهو الأمر الذى كان "بياجيه" يرى أنه يتأثر بالنضج وحده. فقد اعتقد بأن الأطفال الذين ينتمون لمرحلة العمليات الحسية حوالى سن السابعة، يمكنهم أن يقدروا احتياجات مستمعيهم، حين يتحدثون معهم، وحين يقومون بشرح الأشياء لأشخاص آخرين. وفى رأى بياجيه، فإن هذا الأمر يتحقق لأن هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يتخلصوا من مركزية الذات، to de-centre ويمكنهم أن يبدأوا فى تفسير الأحداث من وجهة نظر الأشخاص الآخرين. هذه النقطة قد تم تفسيرها بشكل مختلف من جانب "فيجوتسكى" الذى ركز على الطبيعة التكوينية للتفاعلات اللفظية. فمن وجهة نظره، فإن الطفل من خلال حديثه مع الآخرين يتعرض للوظيفة التواصلية للغة. ومن خلال حديثه مع الآخرين يكتشف الوظائف المختلفة التى ينجزها حديثه.

وبالنسبة لكل من فيجوتسكى وبرونر، فإن اكتساب وسائل التواصل هو الذى يخلق التطور اللغوى والمعرفى (والذى يراها كوجهين لعملة واحدة).

مما سبق يمكننا ملاحظة وجهتى نظر متباينتين إلى حد ما، إحداهما ترى أن الأطفال فى سن الرابعة لا يمكنهم تقدير احتياجات المستمع من المعلومات الأساسية وأن هذا الأمر راجع لمركزية الذات التى تميز تفكير الأطفال فى هذه المرحلة. بينما ترى وجهة النظر الأخرى أن قدرة الطفل على تقدير احتياجات المستمع تعتمد بدرجة أساسية على الخبرات الأساسية المتوفرة له. وفى هذا الصدد أوضحت بعض الدراسات (Robinson, 1986) أن الأطفال الذين يتميزون بالكفاءة فى الحكم على مدى ملاءمة المعلومات التى يتم إبلاغها للمستمع، يتمتعون بخبرات تواصل محددة فى منازلهم أثناء الحديث مع والديهم، خاصة حين يتفوه الطفل بشىء غير واضح أو ملتبس، حيث وجد أن الأم أو الأب يطرحون الأسئلة للاستفسار

عما يقصده بالتحديد، وذلك مقارنة بآباء الأطفال الأقل كفاءة فى الحكم على احتياجات المستمع. هؤلاء الأطفال الذين يتلقون استفسارًا واضحًا من أمهاتهم حول عبارة غير واضحة، يكونون أكثر قابلية لتقدير المأزق الذى يعانيه المستمع إذا ما افتقر لبعض المعلومات الأساسية. أما الآباء الذين يصححون لأطفالهم ما يقولون من عبارات ناقصة أو ملتبسة، فإن أطفالهم يكونون أقل كفاءة فى الحكم على مدى ملاءمة أساليب التواصل المختلفة، وبالتالى يكونون اميل لإلقاء اللوم على المستمع لعدم فهمه ما هو مقصود من العبارة. (David (Wood, 1995, 131 : 134. إن النتائج السابقة وكذلك نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تدعم وجهة نظر "فيجوتسكى" من حيث إظهارها أن التفاعل الاجتماعى، وتوفر الخبرات مثل التحدث للطفل، نقل المعلومات إليه، الشرح، وتشجيعه على الحديث ونقل المعلومات، وأن يشرح للآخرين، كل ذلك يبنى ليس فقط أنشطة الطفل المباشرة، ولكنه أيضًا يعاونه على تكوين عملية التفكير، والتعلم ذاته. فالطفل لا يرث فقط المعرفة المحلية حول مهمة معينة، ولكنه بالتدريج يستدخل عملية التدريس والشرح ذاتها. وعلى ذلك فإنه يتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر وكيف ينظم أنشطته الحركية والذهنية (المرجع السابق، ١٣٥). ولكن من الهام التأكيد هنا على أن دور هذه المعطيات وتأثيرها على تعلم الطفل هو فى حدود تمكين الطفل Enabling أكثر من كونه حتميًا. وبالتالى فمن المحتمل أن نجد أطفالاً محرومون من مثل هذه المعطيات، قد يجدون بدائل أخرى تحفز نموهم اللغوى بشكل جيد.

وللإجابة على التساؤل الثانى للدراسة "هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الاجتماعى الذى ينتمون إليه (أعلى/أدنى)". تم تطبيق كا٢ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الاجتماعى العالى والمنخفض.

جدول رقم (٢)

نتائج تطبيق كا٢ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الاجتماعى الأعلى والأدنى على عوامل المهارة الروائية

ابعاد الرواية المستوى الأكاديمى	العناصر البنائية												عناصر التماسك					
	الشخصيات الرئيسية		المشاعر		تحديد المكان الوقت		تعقد الأفعال		الحوار		الختام		إضافات مرغوبة		الظرف الزمانى		السببية	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
أكاديمى عالى	٨٥	٦٨	٦٩	٨٨,٥	٥٩	٦٤,٨٨	٢٢٦	٧٢	٢١٧	٧٤,٨	٥١	٧٢,٩	٧١	٦٠,٢	٥٣٢	٧٨,٤	٢٩	٥٦,٩
أكاديمى منخفض	٤٠	٣٢	٩	١١,٥	٣٢	٨	٨٨	٢٨	٧٣	٢٥,٢	١٩	٢٧,١	٤٧	٣٩,٨	١٤٧	٢١,٥	٢٢	٤٣,١
المجموع	١٠٠	١٠٠	٧٨	١٠٠	٩١	٣١٤	٣١٤	١٠٠	٢٩٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١١٨	١٠٠	٦٧٩	١٠٠	٥١	١٠٠
كا٢	١٦,٢**		٤٦,٢**		٨,٠٠**		٦٠,٦**		٧١,٥**		١٤,٦**		٤,٨*		٢١٨,٢**		٠,٩٦	

ويتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق بين المجموعتين ذات المستوى الأجتماعى الأعلى والأدنى على عناصر: الشخصيات الرئيسية (كا٢ = ١٦,٢) ، والمشاعر (كا٢ = ٤٦,٢) ، وتحديد الوقت/ المكان (كا٢ = ٨,٠٠) وتعقد الأفعال (كا٢ = ٦٠,٦)، وتذكر الحوار (كا٢ = ٧١,٥) ، والختام (كا٢ = ١٤,٦) ، والإضافات المرغوبة (كا٢ = ٤,٨)، والظرف الزمانى (كا٢ = ٢١٨,٢). وكلها أكبر من القيمة الجدولية فيما عدا الإضافات المرغوبة والتى كانت دالة عند مستوى اقل من ٠,٠٥ .

من النتائج السابقة يتضح تأثير متغير المستوى الاجتماعى الأعلى والأدنى على عوامل: الشخصيات الرئيسية - والمشاعر والحكم على الشخصية - وتحديد المكان /الوقت - وتعقد الأفعال - والحوار - والختام - وكذلك استخدام الإضافات المرغوبة - وإدراك التسلسل الزمانى للأحداث. حيث تظهر نتائج الدراسة أن المجموعات التجريبية من المستويات الاجتماعية الأعلى قد حققت تكرارات مرتفعة بالنسبة لهذه العناصر.

وبصفة خاصة يمكن فهم ارتباط عنصر المشاعر بمتغير المستوى الاجتماعى المرتفع (٨٨,٥٪ من الاستجابات كانت لصالح الأطفال من المستويات الاجتماعية الأعلى) إضافة إلى ارتباط العناصر السابق ذكرها بصفة عامة بمتغير المستوى الاجتماعى، حيث تميل الأسر من المستويات الاجتماعية المرتفعة للتحدث بلغة أكثر وضوحًا more explicit، كما سبق وأن ذكرنا فى الإطار النظرى، وبالتالى فإن الحكم على الشخصيات والمشاعر (طيب - شرير - حزين - سعيد) بالإضافة الى تحديد العوامل الأخرى مثل : الشخصيات الرئيسية والمكان/ الوقت، ومشكلة القصة وأفعال الشخصيات وحواراتهم. وكذلك عناصر التماسك كعناصر الربط والإضافة والتسلسل الزمانى (الظرف الزمانى). كل ذلك يمكن ان يلاحظ فى هذه المستويات أكثر مما يمكن ملاحظته فى المستويات الاجتماعية الأدنى التى تتبنى لغة ضمنية أكثر، والتى تتوقع فيها الأم أو الأب أن حديثهم مفهوم من عدد قليل من الكلمات. كما أن آثار ذلك تمتد لأكثر من تجاهل الحديث عن المشاعر فقط، اوذ كر العوامل الأخرى التى توضح بناء القصة وأحداثها. فعامل النمذجة modeling يمكن أن يكون عاملاً مؤثرًا فى سلوك الطفل الروائى، فهو أيضًا يتبنى أسلوبًا مختزلاً أو مبتورًا فى عرض أفكاره.

كذلك يمكن ملاحظة أن بعض الأطفال قد يبدأون الدخول فى أحداث القصة مباشرة، دون عرض للشخصيات المبدئية أو الرئيسية التى تتفاعل مع الأحداث الهامة أو التى تدور حولها أحداث القصة (مثال : هم نطوا فى البركة، وهى زعقت لهم)، مقارنة بأطفال آخرين كانوا يبدأون القصة بذكر الشخصيات الرئيسية (مثال : كان فيه بطة، وكلاب منقطة، وفرخه. الكلاب والفرخة نطوا فى البحيرة ...).

إن تحديد الشخصيات التى تقوم بهذا الفعل أو ذاك، وعدم الإشارة إليها بالقول "هى" أو "دى" أو "ده"، يعكس فهمهم لاحتياجات المستمع فى تبين من بالتحديد فعل هذا، ومن فعل ذاك. كما أنه يقلل من الالتباس والتشتت الذى يمكن أن يقع فيه المستمع جراء عدم إشارة الطفل لشخصية الفاعل.

وهذا أمر هام إذا ما كان للطفل أن ينجح فى الانخراط فى محيطه الاجتماعى بشكل كفء.

ففى السنوات المبكرة من النمو، يكون على الكبار بصفة عامة العمل على تبين ما يعنيه الطفل، وما يقصده من خلال ما يقوله أو يفعله (الإشارة إلى شىء أو حمله، قول كلمات مقتضبة تشير للشىء وتكون مفهومه لدى المقربين من الطفل) ولكن فى المدرسة، حينما يكون على الطفل أن يعمل كجزء من مجموعة، وأن يجلس ويستقر فى مكانه معظم الوقت، فإن طبيعة عملية التواصل تتغير من عدة نواحى حيث يواجه الطفل بتحديات جديدة. فحينما يشترك الطفل الصغير فى محادثة مع المعلمة، يتمركز الحديث أحيانًا حول أشياء معينة مثل الخبرات الماضية، والأحداث، والآمال، والخطط، أو حول الأشخاص الآخرين. وتوضح الملاحظات حول حوار المعلمة / الطفل، أنه فى مثل هذه الظروف، يكون إسهام الأطفال عادة قصيرا. فالمعلمة تطرح سؤالاً، ويحاول الأطفال عادة الإجابة عليه. وقد يحاول الطفل إخبار المعلمة بشىء أو الاستجابة لشىء قالته له. ولكن وجود فترات مطولة من الحديث المتواصل، يكون فيه على الطفل أن يتولى القيام برواية مطولة عن خبراته، يعتبر أمرًا نادرًا بالفعل. وبالتالى، فإنه حين يكون على الطفل أن يقدم رواية ما، فإن هذه الرواية تظهر بوضوح المطالب والمشكلات التى تواجه الطفل للقيام بهذه المهمة.

فالطفل يعرف جيدًا ما تعنيه كلمة "هو". ولكن استخدام "هو" ككلمة للإشارة فى مناسبات مختلفة، ولأشخاص مختلفين، يخلق مشكلات فى التخطيط والتسلسل. فحقيقة أن الأطفال فى هذه المرحلة أحيانًا ما يخفقون فى التحديد الملائم لما سوف يقولونه، بان يبدأوا أولاً فى تمهيد المشهد، وأن يشيروا بوضوح من هى الشخصيات المشاركة فى المشهد، وأين هى مواقعهم وما إلى ذلك.. كل ذلك يؤدى إلى مشكلات تتعلق بالوضوح وعدم الالتباس (David Wood, 1995, 126). إن ملاحظة التمايز بين أداء الأطفال من المجموعات التجريبية المختلفة وخاصة لدى الأطفال من مستويات اجتماعية وأكاديمية أعلى (حيث تمكنوا من إبراز هذا العنصر فى روايتهم أثناء التسجيل بشكل جيد). وقد يرجع فى جزء منه لتعرضهم لخبرات تتطلب منهم القيام بذلك وتحفزهم على الاشتراك فى الرواية الشخصية. وهذا ما قد يندر حدوثه فى مستويات اجتماعية أدنى، مما يترتب عليها تأخر فى مستوى الأكاديمى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "Gordon wells" (١٩٨٦) حيث وجد أن أطفال المستويات الاجتماعية الدنيا فى مقارنتهم بأطفال المستوى الاجتماعى المتوسط، كانوا أبطأ فى تنمية لغتهم وأنهم فى تعبيراتهم يميلون لمدى محدود من التعبيرات، واستخدام اللغة بشكل ضيق، ومدى وظيفى أقل تعقيدًا. (Gordon wells, 1989, 133) وفى دراسة أخرى لـ Ervin Tripp & Strage وجد أن هناك أربعة أنماط أو أساليب للتفاعل مع الأطفال وجد أنها تميز بيئات ثقافية مختلفة. هذه الأنماط هى:

١- تجاهل الأطفال فى الحوار حتى يصبحوا أكبر سنًا.

٢- تحديهم لكى يشتركوا فى الحديث، توفير نماذج لهم حول ما يقولونه، وامتداح نجاحهم فى التعبير.

٣- التواؤم معهم من خلال التبسيط وتوفير حديث خاص لهم.

٤- مساعدتهم على الحديث من خلال التلقين والأسئلة (Sora Meadows, 1993, 311).

ومما سبق يتضح أن بيئة المنزل يمكن أن تعد الطفل لغويًا ومعرفيًا بصورة جيدة للاستفادة مما تقدمه المدرسة. وبالتالى فإن توفير نموذج لغوى جيد فى المنزل يمكن أن يساعد الطفل على التواصل الجيد فى المدرسة. أما الاختلافات فى اللغة ما بين المنزل والمدرسة (والذى يمكن أن يكون ملحوظًا فى البيئات من مستويات اجتماعية منخفضة) فقد ينجم عنه مشكلات فى تواصل الطفل فى المدرسة.

كما أن الاختلافات فى استخدامات اللغة سوف ينجم عنها اختلافات فى المعرفة حول اللغة، وفى الدرجات المتباينة من المعرفة حول استخدامات محددة للغة، مثل إجابة أسئلة تحتاج لعرض الأفكار display questions، رواية القصص، التحقق من أن ما يقصده المتحدث لم يتم التعبير عنه بصورة جيدة من خلال حديثه، وأن ما قيل لا ينطبق مع ما هو مقصود به من الحديث، وأن تعليقًا ما، يماثل فى وظيفته الأمر (مثل : هذا الرد غير كاف) مما يتطلب الاسترسال فى الإجابة" وما إلى ذلك من استخدامات للغة.

إن الأطفال الذين تتضمن خبرات أسرهم لغة شبيهة بلغة المدرسة، يميلون للاستقرار بسهولة أكبر فى جو المدرسة وأن يكون أداؤهم أفضل من الأطفال الذين تكون لغة أسرهم مختلفة عن اللغة المستخدمة فى المدرسة. فبعض أولئك الأطفال قد يرفضون جو المدرسة (أو يتم رفضهم من المدرسة) بسبب هذه الاختلافات، وبالتالى فإن مهاراتهم المعرفية لن تتلاءم مع تلك المتضمنة فى المنهج المدرسى (المرجع السابق، ٣١٢).

وللإجابة على التساؤل الثالث للدراسة الحالية "هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف أعمارهم (أكبر من / أقل من خمس سنوات) "، تم تطبيق كا٢ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة الأكبر من خمس سنوات والأصغر من خمس سنوات.

ويوضح الجدول رقم (٣) النتائج التالية:

جدول رقم (٢)

نتائج تطبيق كا٢ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة الأكبر من ٥ سنوات والإصغر من ٥ سنوات على عوامل المهارة الروائية

أبعاد الرواية المستوى الأكاديمى	المناصر البنائية												عناصر التماسك					
	الشخصيات الرئيسية		المشاعر		تحديد المكان الوقت		تعقد الأفعال		الحوار		الختام		إضافات مرغوبة		الظرف الزمانى		السببية	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٥ <	٧١	٥٦,٨	٤٥	٧٥,٧	٤٧	٥١,٦	١٦٥	٥٢,٥	١٢٢	٤٢,١	٣٣	٤٧,١	٣٢	٢٧,١	٣٧٩	٥٥,٨	٢٤	٤٧,٠٦
٥ >	٥٤	٤٣,٢	٣٣	٤٢,٣	٤٤	٤٨,٤	١٤٩	٤٧,٥	١٦٨	٥٧,٩	٣٧	٥٢,٩	٨٦	٧٢,٩	٣٠٠	٤٤,٢	٢٧	٥٢,٩
المجموع	١٢٥	١٠٠	٧٨	١٠٠	٩١	١٠٠	٣١٤	١٠٠	٢٩٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١١٨	١٠٠	٦٧٩	١٠٠	٥١	١٠٠
كا٢	٢,٣٢		١,٨٥		٠,١		٠,٨٢		٧,٣**		٠,٢٢		٢٤,٧**		٩,٢**		٠,١٨	

ويتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق بين المجموعتين الأكبر والأصغر من ٥ سنوات على عناصر : الحوار (كا٢ = ٧,٣)، والإضافات المرغوبة (كا٢ = ٢٤,٧) ، والظرف الزمانى (كا٢ = ٩,٢). وتعتبر قيمة كا٢ دالة عند مستوى ٠,١ بالنسبة لكل من الحوار والظرف الزمانى، فى حين تعتبر أكبر من القيمة الجدولية بالنسبة لعنصر الإضافات المرغوبة.

توضح النتائج السابقة أن متغير السن كان له أثره بصفة خاصة على عناصر : الحوار - والإضافات المرغوبة - والظرف الزمانى - فقد كان لافتا للانتباه ان نسبة التكرارات كانت اعلى لدى الأطفال الأصغر فى عنصرى الحوار (٥٨٪ للسن الأصغر) والإضافات المرغوبة (٧٣٪ للسن الأصغر).

إن استخدام الأطفال لكل من الإضافات المرغوبة والظرف الزمانى بصفة عامة مثل "و" أو "بعدين" كان روتينيًا بدرجة كبيرة وفى المجمل لم تستخدم عبارات مثل "وفى نفس الوقت "..أو غيرها من العبارات التى تشير الى الإدراك الواعى للبعد الزمانى.

أى أن مجمل العبارات المستخدمة لربط الجمل ببعضها أو تلك المستخدمة للدلالة على التسلسل الزمانى ، كان استخدامها روتينيا وأشبه " باللزمات" أثناء الحديث، ولم يلاحظ المجربون أن هذا الاستخدام كان يتم بشكل واعٍ.

أما بالنسبة لتذكر الحوارات التى دارت على ألسنة أبطال القصة، والذى أتى لصالح المجموعات السنية الأصغر فقد يرجع السبب فيه، إلى اعتماد الأطفال الأصغر على الذاكرة بدرجة أكبر من اعتمادهم على فهم العلاقات بين الأحداث وبعضها. حيث إنه وفى نفس الوقت لم تتضح أى فروق دالة بين المجموعات السنية الأكبر والأصغر على العناصر الخاصة بتحديد الشخصيات أو إدراك المشاعر والحكم على الشخصيات وكذلك بالنسبة لإدراك المشكلة وتعقد الأفعال وكل ذلك يرجح أن الأطفال الأصغر قد اعتمدوا بدرجة أكبر على الذاكرة الاسترجاعية فى استدعاء بعض العبارات التى أتت على لسان بعض الشخصيات، وأن هذا أمر كان أكثر بروزًا من إدراكهم لعناصر الرواية الأخرى.

وفى النهاية وبالعودة إلى موضوع الدراسة الحالية، والذى اتخذ من الرواية الشخصية، ومهارة الأطفال الروائية، مدخلاً لدراسة نضج تفكير الطفل ولغته يمكن تبين أهمية تحفيز الأطفال على مهارة الرواية الشخصية، لما لها من أثر هام فى نضج ووعى الطفل بالخبرات التى يمر بها، وبتفاصيل هذه الخبرات. إن التفاعل مع الخبرات المختلفة، وتحفيز الطفل على التحدث عنها لآخرين، يمكن أن يساهم بدرجة كبيرة فى تنظيم إدراك الطفل للخبرة، حيث يذكر "برونر" بأن المعرفة لدى الأطفال الصغار يتم تنظيمها بأسلوب يشبه الرواية. وفى أكثر أشكاله تعقيدًا، يعرض التفكير الروائى ملامح يمكن العثور عليها فى القصص مثل : التسلسل، التوتر ما بين الأشياء الاعتيادية والأشياء غير الاعتيادية، الضغوط التى تواجه الشخصيات، وأخيرًا وجهة نظر الراوى.

ومن الهـام أن نعـرف أن الأطفـال لديهم نزعـة طبيعية للتنظيم الروائى والذى يخدم تنظيم الخبرة فى سن صغيرة. فبرونر يزعم بأن "الاستعداد للتنظيم الروائى يمهد الطريق لاكتساب اللغة". كما أن التفكير الروائى يجعل فهم الطفل للكيفية التى توضح بها الكلمات والنص، المعانى أمرا ممكنًا (Roskos & Christie, 2000, 28 : 29) وهو الأمر الذى أكد عليه "باختين/ ميدفيديف" حيث رأى أن فهم النوع الروائى genre يعتبر وسيلة ومدخلاً لفهم الواقع (Rosengren et al,2000, 217) كما أن المعانى لا يمكن اعتبارها خصائص داخلية وحتمية خاصة بالنص (سواء أكان مكتوبًا أو شفويًا)، ولكنها فى الواقع أبنية تتكون نتيجة التفاعل بين هذا النص من ناحية، والمعرفة المسبقة والبناء العقلى للمتلقى من ناحية أخرى، والتى تقود بدورها إلى تفسيرات متنوعة (George Kamberelis et al, 1999, 165:166) وهذا مما يعنى بأن التدريب على المهارة الروائية والمزاوجة بين الأطفال (راوى ومستمعين) والمناقشة بينهما يمكن أن تفيد كل منهما.

إن ممارسة الرواية الشخصية داخل الروضة وتشجيع الأطفال على التحدث عن خبراتهم الشخصية فى المنزل وفى الروضة واستماع الأطفال لروايات بعضهم البعض يمكن أن يدفع كل من النمو اللغوى والعقلى للأطفال. كما أنه ينمى وعى الأطفال باللغة ووظائفها metalinguistic awareness، والتى عادة ما تبدأ حوالى سن السادسة، وتستمر على مدار سنوات الطفولة وما بعدها.

ويوضح كارميلوف - سميث Karmiloff-Smith / أن النمو العقلى ككل دائمًا يتضمن تحقيق أو إحراز مهارة محددة بصورة صحيحة ثم التأمل فيها، واكتشاف النظم والأنماط، ومن ثم تحويل ما هو باطن إلى شىء واضح وظاهر فى بناء الأداء الماهر للطفل أو المتعلم. فكل مستوى جديد من المهارة التى يتم إتقانها يوفر الأساس لتأملات جديدة ولاكتشافات جديدة، والتى فى حد ذاتها تغذى تغييرات أخرى فى مهارة الطفل فى دائرة لا متناهية. وبالتالى فإنه من المنطقى تمامًا القول بأن بدايات الوعى باللغة يوفر للطفل الخطوة الأولى فى التمثيل الظاهر والواضح للقواعد التى تحكم شكل وبناء اللغة (Stephanie Thornton, 2002, 62:63) وهو الأمر الذى بدوره يوفر أداة أكثر كفاءة لتواصل الطفل مع محيطه الاجتماعى، ومصادر المعرفة المختلفة فى هذا المحيط (كتب - ووسائل اتصال جماهيرية - كومبيوتر ...) وبالتالى دفع تعلمه فى خطوات أبعد.

المراجع العربية

١- سعد عبد الرحمن (٢٠٠٣): القياس النفسي . النظرية والتطبيق . دار الفكر العربي . القاهرة .

٢- مريام دياموند وجانيت هويسون (٢٠٠٥): العقل وأشجاره السحرية. كيف تنمي الذكاء، والإبداع، والوجدان السليم لدى طفلك من الميلاد وحتى المراهقة. ترجمة: صفاء الأعسر، نادية شريف، عزة خليل. دار الفكر العربي. القاهرة.

المراجع الأجنبية

3- **Barbara Tizard and Martin Hughe (2002):** young children learning. 2nd ed. Blackwell publ.

4- **David Wood (1995):** How children think and learn. The social contexts of cognitive development. Blackwell publ.

5- **Di Wang and Michelle D. Leichtman (2000):** same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's Narratives. Child development, 2000, vol. 71, no 5. 1329 – 1346.

6- **George Kamberelis & Thomas D. Bovino (1999):** Cultural artifacts as scaffolds for genre development. Reading research quarterly vol. 34 no 2. April/ May/ June. 1999 (pp. 138 – 170).

7- **Gordon Wells (1989):** the meaning makers. Children learning language and using language to learn. Holder and Stoughton. U.K.

8- **Karl S. Rosengren, carl. N. Johnson & Paul L. Harris (2000):** Imagining the impossible, magical, scientific, and religious thinking in children. Cambridge University Press. U.S.A

9- **Karlo K. Mc. Gregor (2000):** The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: towards a solution to clinician – client mismatch. American journal of speech – language pathology. Vol. 9. 55 – 77. February 2000.

10- **Kathleen A. Roskos & James F. Christie (2000):** Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives. Lawrence Irlbaum associates. Publ. U.S.A.

11- **Katie lomas (2005):** children's reading achievement: The importance of oral language and Narrative skills. Google Williams Prise 2005.

12- **Martine F. Delfos (2001):** Are you listening to me? Communicating with children from four to twelve years old. SWP publishers. Amsterdam.

13- **Max de Boo (1999):** Inquiring children. challenging teaching. Investigating science process. Open university Press. U.K.

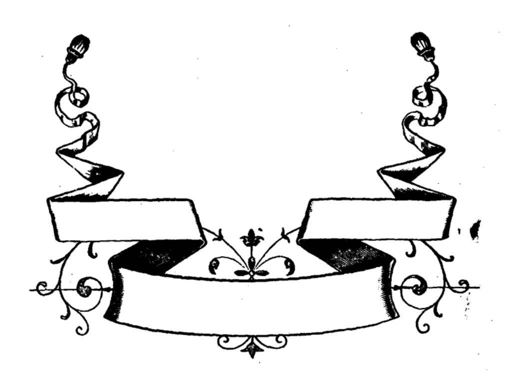
14- **Paul Bloom (2001):** How children learn the meanings of words. 3rd edi. A Bradford book. The Mit press. Cambridge, Massachusetts. London England.

15- **R. Murray Thomas (1992)**: Comparing Theories of child development. 3rd edi. Library of congress cataloging – in- publication data, Wadsworth, inc. U.S.A.

16- **Ray Catell (2000):** Children's language. Consensus and controversy. Cassell. U.K.

17- **Sara Meadows (1993):** The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood. Routledge. U.K.

18- **Stephanie Thornton (2002):** growing minds. An introduction to cognitive development. Palgrave Macmillan. U.K.



واقع التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء المملكة العربية السعودية

د. عبدالرحمن بن عبدالله النعيم
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

مقدمة

يعيش العالم ثورة تقنية غير مسبوقة فى مجال المعلومات والاتصالات، وإذا كان عالم الاتصال الكندى مارشال مكلوهان قد صرح قبل أكثر من أربعة عقود، أن العالم سيصبح قرية كونية بسبب انتشار البث التلفزيونى، فماذا يمكن أن يقول الآن وقد حولت هذه التقنية مكونات المجتمع المعاصر إلى معرفة رقمية وشفافية ثقافية ومدارس ذكية وبيئات افتراضية؟
(Hachbarth, 1996)

وأصبحت تقنيات التعليم والوسائل التعليمية فى الوقت الحاضر ضرورة من ضرورات التعليم والتربية الحديثة ويعد الاهتمام بها مظهراً من مظاهر العناية بالعملية التعليمية بكافة أشكالها.

وإن لم يُعد النظام التعليمى نفسه للتعامل مع هذه الأمور والتداعيات الخطيرة؛ فسوف يتخلف كثيراً عن مسايرة ركب التطور والتقدم فى مختلف المجالات بالمجتمع (Peters, O. 2000 P. 11).

ويشهد التعليم عموماً والتعليم عن بعد خصوصاً طفرة نوعية من التطور والتحديث على المستوى العالمى؛ لذا فإن النظام التعليمى لأية دولة - وخاصة نظام التعليم الجامعى - عليه أن يعد العدة ويهيئ نفسه للتعامل الإيجابى مع هذا المارد العلمى التكنولوجى المتطور باستمرار، والذى لا يعطى مجالا حتى لمجرد إتاحة الفرصة الكافية لهذه الأنشطة التعليمية لالتقاط أنفاسها، والتفكير فيما ينبغى أن تأخذ به، أو لا تأخذ به من توجهات من ذلك السباق المحموم فى كل شىء ينتهى إلى المعرفة الإنسانية وسبل تطويرها وانتقالها بين بقاع العالم المترامى الأطراف، خاصة فى ظل العولمة والنظام العالمى الجديد (Sfard, A. 1998).

لقد جعلت هذه التقنية العديد من التربويين وصناع القرار التربوى فى العالم أجمع تقريباً ينظرون إلى إمكاناتها باعتبارها فرصة سانحة ينبغى استثمارها لإحداث تحول نوعى فى المنظومة التربوية بجميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها .

ويعتبر التعليم الجامعى أحد مكونات هذه المنظومة التى يمكن أن تستفيد من التقنيات الحديثة بكافة أشكالها، وقد تنوعت الجهود والمبادرات فى مجال دمج التقنية فى مؤسسات التعليم العالى بدءا بعمليات القبول والتسجيل وغيرها ومرورا بتحويل التعلم عن بعد التقليدى إلى تعلم إلكترونى أو افتراضى على الإنترنت، وقد أدت هذه التطورات الضخمة إلى بروز ظاهرة الجامعة الإلكترونية أو الافتراضية University Virtual.

ومن الجامعات التى تبنت هذه التقنية الجامعة العربية المفتوحة، حيث طبقت نظام التعليم المفتوح الذى يتميز بالمرونة من حيث ملاءمة عملية التعليم مع ظروف الطلبة وقدراتهم؛ فالراغبون فى التعليم العالى يعطون فرصاً متكافئة بغض النظر عن أعمارهم أو جنسياتهم، والميزة الأخرى لنظام التعليم المفتوح أنه يجمع مابين العديد من أساليب التعليم، ومن بين هذه الأساليب التى تستخدمها الجامعة فى عملية التعليم اللقاءات التعليمية المباشرة التى تعقد تحت إشراف المحاضرين والمعيدين المتخصصين فى أوقات مبرمجة ومرتبة تتلاءم مع ظروف الطالب؛ فترتيب اللقاءات التعليمية يمنح الطالب فرصة الالتقاء المباشر بالمحاضرين والمعيدين وكذلك بزملائه الطلبة، وإلى جانب اللقاءات التعليمية يستفيد الطالب بالجامعة من الحقيبة التعليمية التى تحتوى على مواد القراءة الأساسية والمساندة والأشرطة المرئية والمسموعة.

يضاف إلى ماسبق استخدام الوسائط المتعددة والمزودة بمصادر تعلم مختلفة كالأقراص والبرامج الحاسوبية الخاصة، وتستخدم هذه الأساليب فى ظل النظام المتبع من الجامعة بشكل تكاملى وذلك

لجعل عملية التعليم فاعلة وتفاعلية بما يضمن مخرجات ذات نوعية عالية قادرة على المنافسة فى سوق العمل.

ولأهمية هذا النوع من التعليم فإن هذه الدراسة تركز على واقع التعليم عن بُعد، مزاياه وسلبياته، فى الجامعة العربية المفتوحة فى الأحساء، المملكة العربية السعودية.

الإطار النظرى للدراسة:

تعريفات متعددة

يواجه التعليم فى مختلف دول العالم تحديات كبيرة نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، تلك التى حدثت فى الربع الأخير من القرن العشرين فى مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومما لا شك فيه أن هناك حاجة ماسة إلى توفير فرص استخدام وسائط غير تقليدية تتمثل فى نظام التعليم عن بعد لتحقيق الأهداف التعليمية المتعددة والمختلفة.

ويُعد هذا النظام مدخلا تجديديا تطويريا للتعليم الرسمى النظامى، وهو فى نفس الوقت نسق تعليمى قديم جداً، يقوم على استخدام وسائط الاتصال، ويرجع بجذوره إلى التعليم بالمراسلة والدراسة بالمنزل، حيث إنه يعتمد على التعليم الذاتى، ويهتم بتقديم مواد تعليمية على أساس البعد بين المعلم والمتعلم، ويتم إرشاد الطلاب ودعمهم ومساعدتهم والإشراف على نموهم عن طريق فريق من المرشدين تتحدد واجباتهم ومسئولياتهم فى إطار العملية التعليمية الجديدة (أحمد حجى، ٢٠٠٣).

ويمكن تعريف التعليم عن بعد بأنه «نظام تعليمى يقوم على إيصال المادة التعليمية مقروءةً أو مبثوثةً أو إلكترونيةً - إلى الدارس عبر وسائط تكنولوجية متعددة حيث يكون المتعلم بعيدا ومنفصلا عن المعلم»

(مصطفى عبد السميع، ٢٠٠٤، ص١٤٩)

ومن العلماء من عرفه بأنه «ذلك النوع من التعليم الذى يقوم على الوسائط التقنية المتعددة التى يمكن عن طريقها ضمان تحقيق اتصال مباشر بين المعلم والمتعلم داخل تنظيم مؤسسى يوفر فرص اللقاء المباشر بينهما».

(مصطفى محمد، وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٤٩)

أما الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد فتعرف التعليم عن بعد بأنه «توصيل لمواد التدريس أو التدريب عبر وسيط نقل تعليمى إلكترونى، والذى قد يشمل الأقمار الصناعية، وأشرطة الفيديو، والأشرطة الصوتية، والحاسوب أو تكنولوجيا الوسائط المتعددة، أو غير ذلك من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات»

(محمد الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٤٠١).

ومن التعريفات السابقة يمكن أن نحدد بعض السمات و المميزات التى يتميز بها التعليم عن بعد ومن أهمها:

- التباعد بين المعلم والمتعلم أثناء عملية التعليم.
- ضرورة وجود التنظيم التربوى فى التخطيط، وإعداد المواد التعليمية.
- استخدام الوسائط التكنولوجية، والمواد المطبوعة والسمعية والبصرية.

- الاتصال ذى اتجاهين من المعلم إلى المتعلم والعكس باستخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة.
- إمكانية عقد لقاءات بين المتعلمين والمعلم من حين لآخر من أجل تحقيق أهداف تعليمية واجتماعية.
- الاعتماد على طرق التعليم الذاتى فى بناء المادة التعليمية.
- القدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للأفراد.
- توفير البدائل التعليمية والبرامج التى يحتاجها سوق العمل.
- انخفاض التكلفة التعليمية والوظيفية والمهنية للأفراد.
- تخطى الكثير من العقبات التى تعوق إمكانات الالتحاق بالتعليم مثل (الانتظام، والتوقيت لمكان الدراسة، وظروف العمل، ومتطلبات القبول، والعمر، وأنظمة التقويم والشهادات).
- الاستفادة من المستحدثات المستمرة فى المجال التكنولوجى خاصة الكمبيوتر والاتصالات الحديثة وتطبيقها تربويًا.

خصائص النظام النظرى للتعليم عن بعد:

توجد خمس خصائص للإطار النظرى للتعليم عن بعد تتمثل فى شبه الفصل الدائم بين المعلم والمتعلم، ووجود مؤسسة تعليمية تضطلع بعمليات التخطيط والإعداد والتصنيع لمواد وعمليات التعليم، ووجود وسائل تعليمية لتواصل محتوى البرنامج الدراسى، بالإضافة إلى وسائل اتصال تشجع على فتح الحوار بين المتعلمين والمعلمين، وشبه الغياب لتواجد المتعلمين والمعلمين معاً (كمال بيومى، ١٩٩٥، ص ٣١).

الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدى:

يتم التعليم عن بعد بشكل مبدئى باستخدام تكنولوجيا الصوت والصورة، والمعلومات، والمواد المطبوعة، وهذه البرامج تزيد من فرص توفير التعليم الجماعى، لأولئك الأشخاص الأقل حظا، سواء من حيث ضيق الوقت أو المسافة أو الإعاقة الجسدية، أو عدم توفير المقاعد الدراسية الكافية فى الجامعات، بالإضافة إلى أنه يساهم فى رفع مستوى الأساس المعرفى للعاملين فى حقل التعليم وهم فى مواقع أعمالهم .

أما التعليم التقليدى فهو الذى يعتمد على التواصل المستمر بين الطالب وأستاذه، والذى يتطلب أيضا كافة أشكال التواصل التقليدية بين كافة عناصر المؤسسات التعليمية، ولا يستخدم فيه التواصل من خلال الحاسبات الآلية، ويتبع فيه نظام التقويم المباشر.

وتشير الأبحاث التى تقارن بين التعليم عن بعد وبين التعليم التقليدى إلى أن التدريس والدراسة عن بعد، يمكن أن يكون لهما نفس فعالية التعليم التقليدى، ولكن بشرط أن تكون الوسائل والتقنيات المتبعة ملائمة لموضوع التعليم نفسه، وأن يكون هناك تفاعل مباشر بين طالب وآخر، وأن تكون التغذية المرتدة بين المدرس والمتعلم وبيئة التعليم بحالة جيدة (عيد العتيبى، ٢٠٠٤، ص ١).

ولا شك أن التعليم عن بعد- مقارنةً بالتعليم التقليدي- يعتمد على ذاتية التعليم، فالمتعلم يحصل على ما يريد من علم ومعرفة، ويتعلم بالطريقة الملائمة له، فضلاً على حرية الاختيار، حيث يتيح التعليم عن بعد بدائل متنوعة أمام المتعلم والمعلم لإتمام العملية وتحقيق هدفها النهائى، وذلك من خلال تنوع الأساليب التكنولوجيا، كما يتيح للمعلم أن يستخدم العديد من أساليب العرض، والتقديم بما يمكنه من تنشيط المتعلم وعدم الاعتماد على حاسة واحدة (إبراهيم أبو السعود، ٢٠٠٣، ص١٢٧).

لذا فإن الفرصة التى يوفرها لنا التعليم عن بعد، أهم وأكبر من العقبات التى قد تظهر فى طريقه، ومن أهمها، الوصول إلى جمهور أكبر من المتعلمين، وتلبية حاجاتهم على حضور الحلقات الدراسية، فضلاً على إقامة حلقة اتصال فعال بين المتعلمين من مناطق اجتماعية وحضرية واقتصادية مختلفة.

وعلى الرغم من أن نجاح عملية التعليم فى كلا النظامين يقع على عاتق المعلم إلا أنه فى نظام التعليم عن بعد نجد أن هناك تحديات تواجه هؤلاء المعلمين مثل ضرورة تفهم قدرات واحتياجات المتعلمين الذين يتلقون تعليمهم عن بعد، والذين يتعاملون مع فنيات التعليم عن بعد للمرة الأولى، وأن يكيفوا ويطوروا من أساليب التدريس وذلك من حيث استخدام التكنولوجيا فى توصيل المادة العلمية بما يتوافق مع احتياجات وتوقعات الطلبة المختلفة، فضلاً عن أن يكونوا مهرة فى تبسيط الأمور عند تقديم المادة العلمية (Willis 1995).

تطور التعليم عن بُعد :

يعتبر نظام التعليم عن بعد من الأنظمة التعليمية القديمة وعرف من خلال أشكال متعددة مثل الدراسة المنزلية والدراسة المستقلة والدراسة الخارجية والتعليم بالمراسلة والتعليم الموزع، أما الأنظمة الأكثر تطوراً وشيوعاً فى القرن العشرين فهى:

١- نظام التعليم بالمراسلة: وهو لا يتطلب انتظام الطلبة فى الحضور إلى الحرم الجامعى للاستماع للمحاضرات، بل يحصل على الكتب والمراجع وكذلك الاختبارات عن طريق البريد.

٢- نظام التعليم بالانتساب: وهنا يتابع الطالب دراسته فى منزله بعيدًا عن مقر الجامعة ويتم تقييم الطالب هنا عن طريق اختبار كتابى فى نهاية العام الدراسى فى مقر الجامعة أو مراكز أخرى تحددها الجامعة.

٣- التعليم المفتوح: وهذا النظام التعليمى قائم على مبادئ التعليم عن بعد ويوظف كافة الوسائط التعليمية المتاحة، وهو مفتوح للجميع دون قيود (أحمد بلقيس، ٢٠٠٣، ص ٩).

وأرى أن التعليم عن بُعد أكثر التصاقًا بنظام التعليم بالمراسلة الذى تقدم فيه المؤسسات التعليمية برامجها فى شكل مطبوعات ترسل بالبريد إلى المتعلمين حيث يكونون، ونتيجة للتقدم التكنولوجى حدثت نقلة نوعية كبيرة فى الوسائل التعليمية باستخدام وسائط اتصال تكنولوجية متقدمة (مصطفى محمد، وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٤٩).

أهداف التعليم عن بعد :

تتمثل أهداف التعليم عن بعد فى:

١- توفير نظام للتعليم مدى الحياة للعاملين فى المجالات المختلفة بما يواكب التطورات الحديثة.

٢- المساهمة فى الارتقاء بتثقيف المواطنين من أجل مواجهة التغيرات المتسارعة.

٣- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص حيث يتيح التعليم عن بعد فرصا متكافئة أمام الجميع لاستكمال تعليمهم الجامعى.

٤- الاستفادة من التطورات المتسارعة فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أفضل وجه.

٥- إتاحة الفرص للتخصصات الجديدة التى تفى بالاحتياجات المستقبلية.

٦- العمل على تخفيف الضغط على المؤسسات التعليمية النظامية.

٧- المساعدة على توفير فرص التعليم لمن حرموا منها، أو فاتتهم تلك الفرص (مصطفى عبد السميع، ٢٠٠٤، ص ١٥٠- ١٥١).

التقنيات التعليمية المستخدمة فى التعليم عن بُعد:

ومن أهم التقنيات التعليمية المستخدمة فى التعليم عن بعد:

١- المواد المطبوعة:

وتشمل: البرامج التعليمية ودليل الدروس والمقررات الدراسية و الكتب المدرسية، ومطبوعات أخرى، كالمراجع، والموسوعات، والأدلة، والنشرات، والدوريات والمجلات، والخرائط والرسوم البيانية، والأبحاث والصور وغيرها.

٢- المواد غير المطبوعة:

وتشمل: تكنولوجيا السمعيات مثل: الأشرطة والبث الإذاعى والهواتف، الرسوم الإلكترونية مثل: اللوحة الإلكترونية والناسخ، تكنولوجيا الفيديو مثل: التلفاز التربوى والتلفاز العادى والفيديو التفاعلى، وأشرطة الفيديو، وأقراص الفيديو، الحاسوب وشبكاته مثل: الحاسوب التعليمى، ومناقشات البريد الإلكترونى وشبكة الإنترنت ومناقشات الفيديو الرقمى.

٣- الحقيبة التعليمية:

وتعتمد على التعليم الذاتى، أو تفرد التعليم الذى يتيح للمتعلم الدراسة الذاتية لموضوع أو وحدة أو نموذج دراسى معين، وتتكون من وسائط تعليمية متعددة مطبوعة وغير مطبوعة (مصطفى محمد، وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٥٨- ١٦٠).

وتستخدم فى الدول المتقدمة مجموعتان من الوسائط التعليمية الإلكترونية فى التعليم عن بُعد هى:

أولاً - الوسائط الإلكترونية التى تستخدم كمصادر للمعلومات وتشمل الآتى:

- قواعد البيانات
- المحادثات المباشرة
- مقررات تحت الطلب
- نصوص وصور بيانية عن بعد
- الاستدعاء على الهواء مباشرة
- رسومات بيانية مسموعة
- الكتب الإلكترونية
- المكتبة الإلكترونية

ثانياً - الوسائط الإلكترونية التى تستخدم كأدوات اتصال وتعليم وتعلم وتشمل الآتى:

- التعليم بواسطة الحاسوب
- المؤتمرات المسموعة
- المؤتمرات بواسطة الحاسوب
- مؤتمرات مسموعة تفاعلية مرئية
- القنوات التلفازية المشفرة
- شبكة الاتصالات العالمية
- برامج الأقمار الصناعية
- المؤتمرات المرئية
- الصف الافتراضى
- شبكة الاتصالات (الإنترنت) وتشمل: البريد الإلكترونى، والويب والتخاطب ونظام الفهرسة.
- الأقراص المدمجة (محمد الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٢٠٤- ٢٠٥).

التجارب والدراسات السابقة:

أولاً - التجارب السابقة:

ويعرض الباحث فى هذا الجزء بعض التجارب الأجنبية والعربية كخبرات سابقة يمكن الاستفادة من إيجابياتها وسلبياتها؛ ويبدأ بالتجربة الأمريكية على اعتبار أن الموطن الأول للإنترنت هو الولايات المتحدة الأمريكية، بدءا من استخدامها لشبكة الإنترنت للأغراض العسكرية والأغراض المدنية فى مختلف ميادين الحياة ومنها الميادين التربوية، حيث ذكرت الإحصائية الصادرة عن المركز القومى للإحصاء التربوى (National Center for Education) حول استخدام النظام الشبكى فى التعليم عن بعد والتعليم النظامى بكافة مراحله سواء على مستوى المدارس أو المعاهد أو الجامعات؛ أن هناك (٧١٪) من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية الأمريكية قد اعتمدوا فى الغالب على شبكة الإنترنت لإكمال مشاريعهم البحثية وواجباتهم المنزلية، وأن هناك (٤١٪) من الطلبة من يستخدمون البريد الإلكترونى للاتصال بمعلميهم، وزملائهم، مع استخدام المراسلة الفورية ومناقشة واجباتهم المنزلية مع معلميهم (جودت سعادة وعادل السرطاوى، ٢٠٠٣، ص ١٦٩).

ومن التجارب الرائدة فى هذا المجال تجربة استراليا فى التعليم الشبكى والتعليم عن بعد باعتبارها من الدول الرائدة فى مجال تطويع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى إنشاء المدارس الإلكترونية، من خلال تطبيق تكنولوجيا الوسائل أو الوسائط المتعددة فى كثير من المقررات الدراسية، واستخدام الإدارة التعليمية الإلكترونية لترشيد أداء كثير من المؤسسات التعليمية الإسترالية فيما يتعلق بتوفير البرمجيات التعليمية داخل المدرسة وخارجها وفى الجامعات على حد سواء. ومن المؤسسات التعليمية الإسترالية التى سارعت فى تقديم وإتاحة منتجاتها التعليمية إلكترونياً على الخط هى جامعة (كوينزلاند) وجامعة (جرنث) وفى هذا الإطار طور مركز التعليم المرن(Flexible Learning Center) بنية أساسية للتدريس والتعليم بجامعة جنوب أستراليا وأصبح هذا المركز يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس إمكانية الوصول إلى موارده من خلال المتصفح المعيارى

المتوفر على الشبكة، الذى يشمل برمجيات المقررات التعليمية ونظم الإتاحة أو الإمداد التعليمى بها تحت مسمى شبكة جامعة جنوب أستراليا» (محمد الهادى، ٢٠٠٥، ص ٢٣٠-٢٣٣).

أما عن التجارب العربية فمنها تجربة المملكة العربية السعودية فى التعليم الشبكى، حيث يعد مشروع عبد الله بن عبد العزيز للحاسب الآلى من أهم المشاريع التى تهدف إلى إدخال الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات إلى التعليم المدرسى وذلك فى عام ٢٠٠٠م، حيث تم وضع أهداف هذا المشروع الريادى ومراحل تنفيذه بالإضافة إلى الرؤية العامة له. أما بالنسبة للحاسب فى التعليم فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بنشر الثقافة المعلوماتية منذ منتصف العقد الماضى، حيث أدرجت ثلاثة مقررات دراسية للحاسب فى التعليم الثانوى المطور، كما أضيفت بعض المواضيع عن الحاسب وتطبيقاته ضمن مقرر المطالعة فى المرحلة المتوسطة، كما أن هناك مشروع المدرسة الإلكترونية والذى تقوم فكرته على إيجاد موقع إلكترونى يخدم القطاع التعليمى بالدرجة الأولى ويرتبط بشبكة الإنترنت وتبث المعلومات من موقع المشروع على شكل صفحات نسيجية ويستخدم فيه البرامج التعليمية ليتمكن المعنيون من الاستفادة من هذه البرامج فى أى وقت (جودت سعادة و عادل السرطاوى، ٢٠٠٣، ص ١٩١).

ومنها تجربة الإمارات العربية المتحدة حيث كان لإنشاء مدينة دبى للإنترنت دور كبير وفعال فى توفير المال اللازم لإنجاح مشاريع إدخال الإنترنت إلى التعليم، كما تم إنشاء مشاريع ريادية فى تطوير التعليم واتجاهه نحو التعليم الشبكى والتعليم عن بعد، ومن هذه المشاريع مشروع مدرسة الشارقة النموذجية من خلال تدريس اللغات والتربية الإسلامية وتحفيظ القرآن الكريم بطريقة التعليم الشبكى. ثم مشروع مدرسة العين النموذجية والتى قامت بوضع خطط مرحلية لتحقق المدرسة الإلكترونية من خلال المشروع الريادى (Pilot Project) وذلك بإنشاء بنية تحتية للشبكة المعلوماتية فى المدرسة وتوفير التجهيزات اللازمة من أجهزة وبرامج وأرشفة إلكترونية (جودت سعادة و عادل السرطاوى،٢٠٠٣، ص ١٧٢-١٧٤).

ومنها أيضا تجربة الأردن فى التعليم الشبكى والتعليم عن بعد؛ فإنها نبعت من التوصيات التى قدمتها لجنة خبراء الحاسب والتى أقرها المؤتمر الوطنى لتطوير التربوى الذى عقد فى عمان عام ١٩٨٧م؛ وبناءً على ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء مديرية خاصة بالحاسب التعليمى ضمن المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم. وفى عام ٢٠٠٠م تم تزويد أغلب المدارس بأجهزة الحاسب كما تم إدخال مادة الحاسب كمادة أساسية بدءاً من الصفوف الابتدائية وحتى العليا والتعليم المهنى. وفى عام ٢٠٠٣ تم ربط ٣٥٠٠ مدرسة بالشبكة الحاسوبية (الإنترنت) تنفيذاً للمبادرة التى تعرف باسم «مشروع المملكة لحوسبة التعليم». وهناك مشروع لربط الجامعات الأردنية بشبكة الألياف الضوئية لتبادل المعلومات إلكترونياً وربطها بشبكة الإنترنت بسرعات عالية تفعيلاً

للتعليم الشبكى فيها. هذا إضافة إلى مشروع الرخصة الدولية لاستخدام الحاسب (ICDL)، ومدته أربع سنوات، والذى بدأ العمل به عام ٢٠٠١ وينتهى فى ٢٠٠٦ والفئة المستهدفة هى من الكوادر الإدارية والفنية فى وزارة التربية والتعليم للحصول على الرخصة الدولية باستخدام الحاسب (يوسف عيادات، ٢٠٠٤، ص ٩٥-١٠٣).

وعن تجربة جامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية تم استخدام وسائط تعليمية فى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وهى المواد المطبوعة وأشرطة التسجيل ويتلقاها الطالب عن طريق البريد أو من المراكز و اللقاءات الدورية، وتنظيم لقاءات أسبوعية بين الدارسين وأعضاء هيئة التدريس وتعقد كل يوم جمعة، فضلا عن الاستماع والمشاهدة، وفيها يتم إعادة عرض بعض اللقاءات الدراسية التى تتم فى المراكز الدراسية والمسجلة فى أشرطة الفيديو من خلال قاعات مجهزة بكافة الوسائل، وكذلك صممت المقررات الدراسية فى برنامج حاسب آلى ليعاد عرضها على أجهزة الحاسب، وقد تم إنشاء المراكز الإقليمية خارج مدينة القاهرة تيسيراً على الدارسين، وهذه المراكز توجد فى طنطا والزقازيق وبور سعيد (عايدة أبو غريب، ٢٠٠٣).

ثانياً - الدراسات السابقة :

قامت عدة دراسات نظرية فى مختلف بلدان العالم حول هذا النظام التعليمى المميز ومنها دراسة (صالحة عيسان، وجيهة ثابت، ٢٠٠٦) فى سلطنة عمان، وقد هدفت إلى الكشف عن واقع التعلم الشبكى فى كلية التربية فى جامعة السلطان قابوس، كما كشفت نتائج الدراسة أن التعلم الشبكى يمنح الطالب فرصة كافية لإظهار قدراته وإمكاناته من خلال المشاركة الطلابية والحوارات والمناقشات العلمية المستمرة وفى الوقت الذى يساعد الطالب على اكتساب مهارة استخدام الحاسب، أما بالنسبة للسلبيات تبين من نتائج الدراسة عدم توفر أجهزة حاسب كافية فى الكلية، إضافة إلى قلة معرفة الطلاب بالبرامج التعليمية وعدم وجود مرشد تعليمى يوجههم نحو كيفية استخدام البرامج التعليمية والتى تطرح على (WebCT) الويب سيتى وبرنامج (Moodle).

ومنها دراسة (مسعد ربيع، محمد العوفى، ٢٠٠٦) حيث هدفت إلى الكشف عن دور التعليم عن بعد من خلال استخدام تقنيات التعليم الحديثة فى تحقيق أهداف التعليم لدى المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة وأثر ذلك على تحصيلهم العلمى وتعلمهم الذاتى وتفاعلهم الاجتماعى داخل الصف، وقد أكدت نتائج الدراسة إلى إمكانية استخدام المتعلمين المتفوقين عقليا لتقنيات التعليم الحديثة المستخدمة فى برامج التعليم عن بعد والتى تتيح لهم فرصًا مناسبة للقيام بمجموعة من العمليات الإبداعية والابتكارية، وقد أكدت النتائج أيضا ضعف تلبية برامج التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة لاحتياجات المتعلمين ذوى صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة (Stein, & et al, 2005) إلى أهمية دور التعليم عن بعد فى إيجاد علاقات وتواصل بين المتعلمين أنفسهم من جانب وبين

المعلمين من جانب آخر، وأظهرت النتائج وجود علاقات بين المتعلمين بعضهم بعضا، وأن التعليم عن بعد قد فعل علاقات التصادق بين الطلبة وقد ساعد الأستاذ على متابعة طلابه، وأن التعليم من بعد أدى إلى مخرجات تعليمية مرتفعة عند الطلاب، فى حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجدين من الطلبة تعزى إلى ما يقدم لهم من استشارات فنية ومساعدات تقنية ودرجة ثقتهم بالمعرفة التى اكتسبوها خلال الفصل الدراسى عامة.

ويضيف أحمد الهياجنة (٢٠٠٥م) فى دراسته عن مزايا التعليم من خلال الحاسوب أنه يمنح فرصاً كافية لتبادل الحوار والنقاش واستخدام العديد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية وتشجيع التعليم الذاتى والتقييم الفورى، والسريع، والتعرف على النتائج، وتصحيح الأخطاء، ومراعاة الفروق الفردية لكل متعلم وتعدد مصادر المعرفة، وسهولة استخدام الأدوات والمعدات، وتبادل الخبرات بين المتعلمين وسهولة تحديث المحتوى المعلوماتى فيه باستمرار، وأن من أهم الأمور المهمة فى التعليم عن طريق الحاسوب هو توفر أجهزة الحاسوب وسهولة الاتصال بالشبكة والصيانة الدورية للأجهزة.

أما دراسة (Milheim, 2004) فقد أشارت إلى الشروط الواجب اتباعها عند تصميم مقررات التعليم عن بعد من خلال الحاسوب بحيث تراعى حاجات المتعلمين المتنوعة دون النظر إلى عرقهم ونوعهم ونمط تعليمهم والخلفية الثقافية والتعليمية مع التأكيد على أن تتمركز العملية التعليمية على الطالب وذلك من خلال الأنشطة والمشاركات الطلابية مع ضرورة الاهتمام بمسألة التقويم المستمر من خلال تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين لا يملكون مهارات التعلم الذاتى، يؤثر هذا القصور على أدائهم واستمرارهم فى التعليم عن بعد، أما الذين يمتلكون مهارات التعلم الذاتى فقد أوضحت الدراسة أنهم الأكثر نجاحا وتواصلا فى مثل هذا النوع من البرامج، حيث يمتلكون الأدوات والوسائل مثل: القدرة على التفكير الإبداعى.

كما هدفت دراسة (Gustafson, 2004) إلى الكشف عن تأثير استخدام شبكة الإنترنت وأهمية استخدام تقنيات التعليم بالنسبة لطلاب الجامعة، وقد أكدت النتائج أن هناك ٧٠٪ من طلاب الجامعة وافقوا بشدة على أن لشبكة الإنترنت تأثيرا إيجابيا على تعلمهم وأن تقنيات التعليم أصبحت جزءا أساسيًا ومهمًا لعملية التعليم.

وقد أوضحت دراسة فاطمة البلوشى (٢٠٠١م) خصائص مجتمع التعليم الإلكترونى وعناصره الأساسية، حيث عرضت مفاتيح نجاح التعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد والتى تتمثل فى الأمانة، والتجاوب، والتواصل، والاحترام، والشفافية، والاستفادة والشعور بالأهمية، كما عرضت الدراسة إستراتيجيات التعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد للعالم العربى باعتباره يشكل أحد التحديات التى تواجه التربويين العرب ويحتاج إلى تعاون جميع المعنيين بالأمر، حيث يتطلب بذل جهود حثيثة فى التخطيط والتطوير السليم للمادة

الدراسية، وعدم نقل أساليب ومحتويات المقرر التقليدى إلى المقرر الإلكترونى، وأن التعليم الإلكترونى له تأثير إيجابى على المتعلم، كما يحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد والتخطيط والتقييم المستمر وعدم افتراض الجودة بمجرد الانتقال إلى الشبكة دون الأخذ فى الاعتبار خصائص المعلمين والمتعلمين الاجتماعية والنفسية.

وقامت دراسة أخرى بجامعة اسكتلندا المفتوحة The Polish Open University حول تفعيل برنامج التعليم عن بعد باستخدام الهاتف لدى المتعلمين المنعزلين جغرافيا وهذه الدراسة تؤكد على أهمية استخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية، حيث إنها ساهمت فى إعطاء الفرصة لعدد (١٢) ألف طالب ممن يقطنون الأماكن المرتفعة والبعيدة؛ ولذا أصبح الهاتف ضروريًا لدعم إستراتيجية التعليم لتوفره ورخص تكلفته وسهولة استعماله، (Maher, bady, 2001).

وفى دراسة أخرى فى جامعة بنجلادش عن أهمية التعليم عن بعد باستخدام القرص المدمج المتعدد الوسائط التفاعلى كبديل للمعلم التقليدى وتبين من نتائج الدراسة أن تلك الأقراص المدمجة قد لعبت دورا فى تطوير وتنمية مهارات الطلاب الذاتية والمرونة فى الحصول على المعرفة والمعلومات والتواصل مع الأساتذة مما زاد من تواصل الطلاب بعضهم بعضا وأيضا بينهم وبين معلميهم وإتاحة الفرصة لهم لعرض آرائهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم من خلال ذلك التواصل، وهو ما يؤدى إلى زيادة الفاعلية والدافعية لهؤلاء الطلاب نحو التعليم (Rahman, Md. Hakikur, 2001).

وقد برزت دراسة حول دور التعليم عن بعد فى نشر التعليم العالى فى بولندا، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة أن التعليم عن بعد ساهم فى التنمية البشرية وإعطاء المزيد من فرص التعليم الجامعى لعدد كبير ممن يريدون استكمال تعليمهم (Hazell, 2001).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن العالم العربى يعانى من فجوة على مستوى التعليم العالى تنشأ من كثرة الإقبال على هذه الجامعات مع قلتها وضعف استيعابها، وهذه الفجوة مؤشر واضح أن هناك عدداً كبيراً من مواطنى العالم العربى قد حرموا من فرص التعليم العالى؛ وبالتالى انحسرت فرصهم لتحقيق مستقبل أفضل، ويضاف إلى هذا العدد الكثير من لم تسمح لهم ظروفهم - سواء كانت الأسرية أو المادية - بمواصلة مشوارهم التعليمى بعد حصولهم على الشهادة الثانوية مما اضطرهم إلى الانخراط فى سوق العمل. وهناك أيضا العديد من الطلاب - وبسبب ظروف اقتصادية أو اجتماعية قد مكثوا فى منازلهم بدون تعليم جامعى؛ حيث كان البعد المكانى للجامعة عائقا لهم فى مواصلة مشوارهم التعليمى.

وبناء على ما سبق ظهرت فكرة إنشاء جامعة مفتوحة، تطبق نظام التعليم عن بعد، وتسهم فى توفير فرص التعليم العالى لمواطنى دول العالم العربى وقد تبناها صاحب السمو الملكى الأمير طلال بن عبدالعزيز رئيس برنامج الخليج العربى لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (إجفند).

وبعد دراسات مستفيضة استغرقت عدة سنوات، أقرت الجامعة العربية المفتوحة كمشروع عربى غير ربحى، وتقرر كذلك أن يبدأ المشروع من مرحلته الأولى فى ستة بلدان عربية هى الكويت، السعودية، الأردن، مصر، لبنان، والبحرين، واختيرت الكويت لاستضافة المقر الرئيسى للجامعة. وتم توقيع اتفاقية تعاون مع الجامعة البريطانية المفتوحة، والتى تعتبر من أعرق الجامعات على المستوى العالمى فى مجال التعليم المفتوح لاستخدام بعض البرامج القائمة لديهم والاستفادة من خبرات أعضائها الرائدة من إنشاء الجامعة تطويرها.

ولأهمية هذا النوع من التعليم - التعليم عن بُعد - ورغبة العديد من الجامعات فى تطبيق نظام التعليم عن بُعد فى برامجها التعليمية؛ جاءت الضرورة لإجراء العديد من الدراسات حوله لمعرفة مزاياه وسلبياته من أجل تطويره وتحسينه.

وبناءً على ما سبق اختيرت هذه الدراسة؛ هادفةً المساهمة فى كشف واقع التعليم عن بُعد فى الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما هو واقع التعليم عن بُعد فى الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء؟

٢- ما هى إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات العربية المفتوحة حول آرائهم فى إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد؟

أهداف الدراسة:

يمثل توفير فرص التعليم العالى لأكبر عدد ممكن من الراغبين فيه من أبناء الوطن العربى عن طريق التعليم عن بُعد أهم الأهداف التى أنشئت الجامعة العربية المفتوحة من أجلها (أحمد بلقيس، ٢٠٠٢)؛ ولذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى:

أهمية الدراسة:

إن الاتجاه السائد الآن فى التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية يقوم على إدخال منظومة تقنية التعليم عن بُعد فى النظام التعليمى الجامعى؛ ومن هذا المنطلق بدأت الجامعات تحث الباحثين على إجراء البحوث العلمية التى تكشف عن أهمية هذا التعليم ونواحى القوة والضعف فيه؛ وذلك بهدف بنـ ـظام تعليمى جديد قائم على أسس علمية سليمة؛ لذا جاءت أهمية هذه الدراسة فى كونها تسعى إلى الكشف عن واقع التعليم عن بعد فى الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء والوقوف على إيجابياته وسلبياته ومحاولة الكشف عن جوانب القوة وتشخيص جوانب الضعف وذلك من أجل التطوير والتحسين فى هذا النوع من التعليم.

حدود الدراسة:

١- اقتصرت هذه الدراسة على طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالإحساء بالملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسى الثانى ١٤٢٦هـ.

٢- تتحدد نتائج الدراسة حسب حاجة العينة من الطلاب والطالبات على الأداة المستخدمة التى، تقيس الجوانب الايجابية والجوانب السلبية فى تجربة الجامعة العربية المفتوحة.

منهج الدراسة:

فى ضـــوء الأهداف الدالة رأى البـــاحث أن استخدام المنهج الوصفى هو أنسب الوسائل المؤدية لغرض الدراسة؛ وقد قام الباحث بوصف وتحليل بيانات الدراسة من خلال المعلومات المتوفرة عن الدراسة المتمثلة فى تطبيق استبانه: «إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد».

وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرار، النسب المئوية، المتوسط الحسابى، اختبار كا^2.

مصطلحات الدراسة:

التعليم عن بُعد:

اختلفت الصيغ الدالة على هذا النوع من التعليم الحديث عربيا وأجنبيا، وكان أهمها هو - كما سبق القول - نظام (التعليم عن بُعد) ومضمونه "نوع من التعليم يقوم على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، والتى بواسطتها يمكن للمتعلم أن يكون على اتصال مباشر مع المعلم والمواد التعليمية؛ لضمان تحقيق أفضل تعلم من خلال التعليم الذاتى" (سعد ربيع، محمد العوفى، ٢٠٠٦).

وهذا المصطلح مترجم من اللغة الإنجليزية وقد وردت له Distance education or learning الكثير من المصطلحات الأخرى مثل التعليم من بُعد، Distance Learning، أو التدريس من بُعد Distance teaching أو التعليم المفتوح Open education، أو برنامج مواصلة الدراسة Extended degree وغيره من المصطلحات ذات الصلة بالتعليم الذاتى التى من بينها أيضاً التعليم المعبأ فى حقيبة والدراسة المدعمة، والتدريب القائم على استخدام الكمبيوتر والتعليم المدعم بالكمبيوتر، والدراسة الخاصة الموجهة، والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة أو التعليم بتحديد موعد (كمال حسنى بيومى، ١٩٩٥، ص ٢١).

ويعرف الباحث التعليم عن بُعد إجرائيا فى هذه الدراسة بوصفه: البرنامج الذى تستخدمه الجامعة العربية المفتوحة والذى يعتمد على وجود مسافة تفصل بين المعلم والمتعلم، وأن يتم التعليم عن طريق تكنولوجيا الحاسوب، ويحدث التواصل بين المعلم والمتعلم بأن يتلقى المعلم ملحوظات الطلاب عبر قنوات الاتصال فى وقت المحاضرة أو بعدها.

إجراءات الدراسة:

أداة الدراسة:

من أجل التعرف على إيجابيات وسلبيات واقع التعليم عن بعُد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالإحساء، تم إعداد استبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وذلك من خلال الأدبيات السابقة لموضوع الدراسة ذات الصلة بموضوعها وتوجيه سؤال للطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة العربية المفتوحة لتحديد إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعُد، وتتكون الاستبانة من (٤٠) فقرة تحتوى على إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد، وقد تم تصميم الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعة العربية المفتوحة وأساتذة جامعة الملك فيصل فى تخصص المناهج، وعلم النفس، والإدارة التعليمية وتقنية التعليم بغرض تحكيمها ومعرفة مدى وضوح عباراتها واستبعاد العبارات غير الواضحة والمتكررة كصدق ظاهرى للاستبانة؛ ومن

ثم أصبحت الاستبانة فى صورتها النهائية من (٣٥) فقرة - حيث تم استبعاد العبارات غير الواضحة والبعيدة عن مضمون الدراسة مقسمة كالتالى: (٢٠) فقرة للإيجابيات (تبدأ من العبارة ١ إلى العبارة ٢٠)، و (١٥) فقرة للسلبيات (تبدأ من العبارة ٢١ إلى العبارة ٣٥)، كما اشتملت الاستبانة على مقدمة تعريفية عن عنوان وأهمية الدراسة وبعض البيانات الأساسية يجيب عنها عينة الدراسة.

وقد طلب من أفراد الدراسة الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال ميزان تقدير من درجتين أوافق ولا أوافق.

صدق الأداة :

استخدم الباحث صدق المحكمين وهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل والجامعة العربية المفتوحة فى تخصصات المناهج وطرق التدريس والتربية وعلم النفس وتقنية التعليم والإدارة التعليمية وفى ضوء ما جاءت من ملاحظات واقتراحات، تم الأخذ بها جميعًا وتم تعديل الاستبانة فى ضوء ذلك وقد وصلت نسبة الاتفاق على عبارات الاستبيان إلى ٨٠٪.

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان - براون وبلغ معامل الثبات ٨٦١,، كما تم حساب معامل ألفا لكرونباك والذى بلغ ٩٦٩, للاستبيان ككل، مما يدل على ثبات أداة البحث.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من حملة طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة وقد بلغت عينة الذكور (٧٥) وعينة الإناث (٧٥) بإجمالى (١٥٠) طالب وطالبة.

المعالجة الإحصائية :

بعد تطبيق الاستبيان قام الباحث بتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائيًا وتطبيق نظام SPSS الإحصائى باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط، الانحراف المعيارى، معامل ألفا كرونباخ، النسب المئوية واختبار كا٢ "Chi SQ".

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية الكمية التى تعتمد على البيانات والإحصاءات الرقمية والتى تكشف واقع التعليم عن بُعد فى الجامعة العربية المفتوحة بالإحساء وسيتم عرض نتائج الدراسة وفقا لأسئلتها كما يلى:

السؤال الأول:

ما هو واقع التعليم عن بُعد فى الجامعة العربية المفتوحة بالإحساء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الحصول على المقررات الدراسية التى تدرس بطريقة التعليم عن بُعد من حيث نوعها ومستواها كما هو مبين بالجدول الآتى:

متطلبات درجة البكالوريوس :

تستخدم الجامعة العربية المفتوحة فى برامجها الدراسية على مستوى درجة البكالوريوس مقررات

تعليمية تخصصية معظمها من إنتاج الجامعة البريطانية المفتوحة، ولكى يمنح الملتحق بأى من هذه البرامج درجة البكالوريوس فعليه أن يُنهى ما لا يقل عن ١٢٧ ساعة معتمدة بمعدل تراكمى لا يقل عن ٢ من ٤ نقاط وتوزع هذه الساعات كما يلى:

جدول رقم (١)

عدد الساعات المطلوبة لمرحلة البكالوريوس

المتطلبات	الساعات
متطلبات الجامعة العامة	١٨
متطلبات اختيارية	١٤
مدخلات البرامج التخصصية	٩٦
إجمالى	١٢٨

متطلبات الجامعة العامة :

المقررات الموضحة بالجدول التالى هى متطلبات إجبارية لجميع الطلبة الملتحقين ببرامج البكالوريوس.

جدول رقم (٢)

متطلبات الجامعة العامة

م	اسم المقرر	رمز المقرر
١	مهارات التعلم الذاتى	GR١٠١
٢	التعليم عن طريق الإنترنت «لغير طلبة التربية»	TU١٧-
٣	مهارات الاتصال باللغة العربية (١)	AR١١١
٤	مهارات الاتصال باللغة العربية (١)	AR١١٢
٥	مهارات الاتصال باللغة الإنجليزية (١)	EL١١١
٦	مهارات الاتصال باللغة الإنجليزية (١)	EL١١٢

المتطلبات الاختيارية :

على الطالب فى أى من برامج البكالوريوس المقدمة باللغة الإنجليزية أن يختار من المقررات الموضحة بالجدول التالى ما لا يقل عن ١٤ ساعة.

جدول رقم (٣)

المتطلبات الاختيارية لمرحلة البكالوريوس

Course Number	Cours Title
DD١٢١	Introduction To The Social Sciences I
GRIII	Arab and Islamic Civilization
MU١٢٠	Open Mathematics
MST١٢١	Using Mathematics
T١٧٢	Working With out Environment
T١٧٣	Engineering The Future
GR١٣١	Branch Requirement

مدخلات البرامج التخصصية:

وتشتمل هذه المدخلات المواد الإجبارية التى يتطلبها التخصص وتقدم كافة هذه المقررات باللغة الإنجليزية وهى مستمرة من مقررات الجامعة البريطانية المفتوحة.

جدول رقم (٤)

مقررات برنامج اللغة الإنجليزية وآدابها

Course Number	Cours Title
DD١٢١	Introduction To The Social Sciences I
DD١٢٢	Introduction To The Social Sciences II
A٢١٠	Approaching Literature
U٢١٠A	English Language: Past, Present and Future
U٢١٠B	English Language: Past, Present and Future
E٣٠٠	English Language and Literacy
A٣١٩	Literature in the Modern world
E٣XX	Modem English

جدول رقم (٥)

مقررات برنامج تقنيات المعلومات والحاسوب

Course Number	Cours Title
T١٧١	You. Your Computer and the Net
MST١٢١	Using Mathematics
T٢٠٩	Telematics (Info. And Comm. Technologies)
M٢٠٦	Computing: An Object Oriented Approach
MT٢٦٢	Putting Computer Systems to Work
M٣٠١	Software Systems and Their Development
T٣٠٥	Digital Communication
T٤٧١	Telematics (Project)

جدول رقم (٦)

مقررات برنامج إدارة الأعمال

Course Title	Cours Number
DD١٢١	Introduction To The Social Sciences I
GR١٢٢	Introduction To The Social Sciences II
B٢٠٠	Understanding Business Behavior
B٢٠٢	Understanding Business Functions
B٣٠٠	Business Behavior in a changing world
D٢١٦	Economies and changing Economies
D٣١٩	Understanding Business Behavior

جدول رقم (٧)

مقررات برنامج إدارة الأعمال «انظمة إدارية»

Course Title	Cours Number
T١٧١	You, Your Computer and the Net
T١٧٢	Working wiht Our Environment
B٢٠٠	Understanding Business behavior
B٢٠٢	Understanding Business Functions
B٣٠٠	Business behavior in a changing World
T٢٠٥	Systems Thinking: Principles and Practic
T٣٠٦	Managing Complexity: A System Approach

متطلبات برنامج البكالوريوس التكميلى فى التربية:

وهناك تخصصان فى هذا البرنامج: معلم صف ومعلم مجال، وللحصول على درجة البكالوريوس، على الطالب أن ينهى ٧٢ ساعة ومعتمدة وبمعدل لا يقل عن ٢ من ٤ نقاط.

وتعد المتطلبات الإجبارية السابق عرضها فى جدول رقم (٢) هى نفس المتطلبات الإجبارية لبرنامج البكالوريوس التكميلى فى التربية.

جدول رقم (٨)

مواد الإعداد التربوى المهنى

رمز المقرر	اسم المقرر
ED٣١١	التعليم الابتدائى: نظمه، تطوره، ومشكلاته
ED٣٢١	علم النفس التعليم
ED٣٢٢	علم النفس النمو
ED٣٢٨	المناهج وطرق التدريس والتقويم فى المدارس الابتدائية (١)
ED٤٢٢	مبادئ التوجيه والأساس المدرسى
ED٤٢٤	علم نفس الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة
ED٤٣٢	إدارة الصف وبيئة التعليم
ED٤٣٣	تكنولوجيا التعليم
ED٤٣٥	المناهج وطرق التدريس والتقويم فى المدارس الابتدائية (٢)
ED٤٣٧	مشروع بحث فى الأداء فى المدرسة الابتدائية
ED٤٣٩	التربية العملية الميدانية

متطلبات التخصص

تخصص مجال المعلم

يؤهل هذا التخصص للتدريس فى الصفوف العليا من المراحل الابتدائية وعلى الطالب الذى يختار هذا التخصص أن يركز على واحد من المجالات التالية:

اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم والرياضيات.

وعلى الطالب أن يختار مقرراً واحداً من كل من المجموعتين فى الجدول التالى أى ما يعادل فى المجموع ٥ ساعات معتمدة، ومقررات المجموعة (أ) تدخل ضمن متطلبات الجامعة، أما مقررات المجموعة (ب) فتدخل ضمن متطلبات مقررات الإعداد التربوى والمهنى.

جدول رقم (٩)
المتطلبات الاختيارية لبرنامج البكالوريوس التكميلى فى التربية

المجموع	رقم المقرر	اسم المقرر
أ	GR١١١	تاريخ الحضارة الإسلامية
	GR١٣١	متطلب الفرع
ب	ED٤٢٥	صعوبات التعلم
	ED٤٣١	لغة الأطفال وادبهم

تبين من الوصف السابق المقررات التى تقوم الجامعة العربية المفتوحة بتدريسها فى الأحساء، ويتوفر بالجامعة عدد (٢) معمل للحاسب الآلى أحدهما مخصص للطلاب وبه عدد (٢٥) حاسبًا آليًا وثانيهما مخصص للطالبات ويحتوى أيضاً على (٢٥) حاسبًا آليًا، ويشرف على هذين المعملين فنى واحد فقط.

ويتضح مما سبق أن عدد المعامل بالجامعة العربية المفتوحة بالأحساء غير كاف بالنسبة إلى التزايد المستمر فى أعداد الطلاب والطالبات خاصة بعد أن تم اعتماد الدرجة العلمية التى تمنحها الجامعة من وزارة التعليم العالى.

السؤال الثانى:

ما هى إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال و تفسير النتائج تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب والطالبات على الاستبيان. وقد استخدم الباحث كا٢ «Chi SQ» للتعرف على الفروق بين الجنسين حول إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد.

والجدول التالى يبين التكرار والنسبة المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد بالجامعة العربية المفتوحة بالأحساء.

يشير الجدول إلى استجابة العينة حول أهم الإيجابيات والسلبيات عن تجربة التعليم عن بعد بالجامعة العربية المفتوحة.

جدول رقم (١٠)

م	الإيجابيـــــات	أوافق			لا أوافق		
			تكرار	النسبة		تكرار	النسبة
١	ينمى مهارات استخدام الحاسب الآلى	ذكر	٧٢	٩٦	ذكر	٣	٤
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢	يستطيع الطلبة أن يحصلوا من خلاله على المحاضرات السابقة	ذكر	٤٠	٥٣,٣	ذكر	٣٥	٤٦,٧
		أنثى	٤٥	٦٠	أنثى	٣٠	٤٠
٣	يعطى الطلبة الفرصة لعرض آرائهم بحرية	ذكر	٣٥	٤٦,٧	ذكر	٤٠	٥٣,٣
		أنثى	٥٠	٦٦,٧	أنثى	٢٥	٣٣,٣
٤	يوفر المشاركة للطلبة فى الحوارات والمناقشات	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٥٥	٧٣,٣	أنثى	٢٠	٢٦,٧
٥	يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم والاعتماد عليها	ذكر	٣١	٤١,٣	ذكر	٤٤	٥٨,٧
		أنثى	٣٥	٤٦,٧	أنثى	٤٠	٥٣,٣
٦	يفعل عملية التصادق بين الطلبة	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٧٣	٩٧,٣	أنثى	٢	٢,٧
٧	يسد الفجوة بين الطلبة وأساتذتهم	ذكر	٢٠	٢٦,٧	ذكر	٥٥	٧٣,٣
		أنثى	٣٤	٤٥,٣	أنثى	٤١	٥٤,٧
٨	يسد الفجوة بين الطلبة بعضهم بعضا	ذكر	٥٠	٦٦,٧	ذكر	٢٥	٣٣,٣
		أنثى	٥١	٦٨	أنثى	٢٤	٣٢
٩	يساعد الأستاذ على متابعة طلابه	ذكر	٢٠	٢٦,٧	ذكر	٥٥	٧٣,٣
		أنثى	٢٣	٣٠,٧	أنثى	٥٢	٦٩,٣
١٠	يستطيع الطلبة أن يراجعوا محاضراتهم فى أى وقت	ذكر	٤	٥,٣	ذكر	٧١	٩٤,٧
		أنثى	١٠	١٣,٣	أنثى	٦٥	٨٦,٧
١١	يمنح الطلبة فرصا كافية للتفكير وحل المسائل العقلية	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٣٤	٤٥,٣	أنثى	٤١	٥٤,٧
١٢	يزيد من فعالية الطلبة ورغبتهم فى التعليم	ذكر	٦٣	٨٤	ذكر	١٢	١٦
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
١٣	يظهر قدرات وإمكانات الطلبة الذاتية	ذكر	٦٣	٨٤	ذكر	١٢	١٦
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
١٤	الاقتصاد فى التكلفة المادية من استهلاك الأوراق	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٧٢	٩٦	أنثى	٣	٤
١٥	يطور أسلوب الطلبة فى القراءة الإلكترونية	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٧٤	٩٨,٧	أنثى	١	١,٣
١٦	يزيد من دافعية الطلبة نحو التعليم	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣
١٧	يزيد من فعالية الطلبة فى تبادل المعلومات	ذكر	٧٣	٩٧,٣	ذكر	٢	٢,٧
		أنثى	٧٥	١٠٠	أنثى	٠	٠
١٨	يساعد على الاقتصاد فى الوقت والجهد	ذكر	٤٠	٥٣,٣	ذكر	٣٥	٤٦,٧
		أنثى	٦٠	٨٠	أنثى	١٥	٢٠
١٩	يكسب الطلبة قيمة الصبر والمثابرة	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٠	المرونة فى الحصول على المعرفة	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣

م	السلبيات	أوافق			لا أوافق		
			تكرار	النسبة		تكرار	النسبة
٢١	وجود خلل باستمرار بشبكة الجامعة	ذكر	٦٥	٨٦,٧	ذكر	١٠	١٣,٣
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٢	عدم توفر أجهزة حاسب كافية	ذكر	٧٥	١٠٠	ذكر	٠	٠
		أنثى	٧٥	١٠٠	أنثى	٠	٠
٢٣	تفتقد عملية التعامل مع الأجهزة إلى الجانب الإنسانى	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣
٢٤	قلة الدورات التدريبية للطلبة لاكتسابهم مهارات التعامل مع الموقع الإلكترونى	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٤٠	٥٣,٣	أنثى	٣٥	٤٦,٧
٢٥	تقل فرص التجريب الفعلى الحقيقى	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٧٣	٩٧,٣	أنثى	٢	٢,٧
٢٦	لا يمتلك كثير من الطلبة مهارة التنسيق والطباعة	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٧	صعوبة القراءة على الحاسب الآلى	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٣٣	٤٤	أنثى	٤٢	٥٦
٢٨	الجلوس فترات طويلة أمام الشاشات تصيب الطلبة بالملل والإرهاق النفسى	ذكر	٦٣	٨٤	ذكر	١٢	١٦
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٩	لا يمنح التعليم عن بعد الفرص للتفاعل الاجتماعى	ذكر	٦٥	٨٦,٧	ذكر	١٠	١٣,٣
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣
٣٠	تقل معرفة الطالب ببرنامج ويب ستى (Webct)	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٣٨	٥٠,٧	أنثى	٣٧	٤٩,٣
٣١	تقل معرفة الطالب ببرنامج مودل (Moodle)	ذكر	٢٠	٢٦,٧	ذكر	٥٥	٧٣,٣
		أنثى	١٢	١٦	أنثى	٦٣	٨٤
٣٢	صعوبة التعامل مع المفاهيم الخاصة بالتعليم عن بعد إلكترونيا	ذكر	٤٠	٥٣,٣	ذكر	٣٥	٤٦,٧
		أنثى	٣٢	٤٢,٧	أنثى	٤٣	٥٧,٣
٣٣	عدم توفر مرشد تعليمى يوجه الطلبة	ذكر	٦٥	٨٦,٧	ذكر	١٠	١٣,٣
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٣٤	تعطل أجهزة الحاسب الآلى بشكل مستمر	ذكر	٥٥	٧٣,٣	ذكر	٢٠	٢٦,٧
		أنثى	٥٣	٧٠,٧	أنثى	٢٢	٢٩,٣
٣٥	عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة لدخول المعمل ومتابعة العمل فيه	ذكر	٤٣	٥٧,٣	ذكر	٣٢	٤٢,٧
		أنثى	٥٤	٧٢	أنثى	٢١	٢٨

يتبين ارتفاع نسب العبارات الإيجابية باستثناء العبارات رقم (٧)، (١٠)، (١١)؛ حيث إن العبارة رقم (٧) والتى تشير إلى أن التعليم عن بعد من إيجابياته تقليل الفجوة بين الطلبة والأساتذة وافق عليها فقط ٢٦,٧٪ من عينة الذكور، و ٤٥,٣٪ من عينة الإناث، ويُرجع الباحث تلك النتيجة إلى طبيعة عمل الطلاب والطالبات، وتعارض مواعيد المحاضرات مع مواعيد عملهم؛ لذا فقد ارتفعت نسبة الموافقة بين الطالبات. وقد يكون ذلك ناتجا من أن كثيرًا من النساء بدون عمل ومتفرغات للدراسة.

أما عن استجابة عينة البحث فى العبارة رقم (١٠) فنجد أن ٥,٣٪ من عينة الذكور وافقوا على

أن الطالب يستطيع أن يراجع محاضراته فى أى وقت، وبلغت نسبة الإناث الموافقات على هذه العبارة ٩، ١٣٪ فقط من جملة عينة الإناث، ويرى الباحث أن عدم ارتفاع نسب الموافقة على هذه العبارة من بين عينة الطلاب والطالبات على حد سواء راجع إلى افتقار برنامج التعليم عن بعد بالجامعة للمحاضرات المبرمجة على موقع الجامعة، حيث إن المقررات متاحة من خلال المطبوعات وأشرطة الفيديو أو الكاسيت أو على C D.

أما العبارة رقم (١١) والتى مضمونها أن الطلبة تكون لديهم الفرصة الكافية لحل المسائل التفكيرية، فقد تدنت نسب الموافقة - نوعا ما - من الذكور والإناث؛ وذلك قد يكون ناتجا من أن طبيعة المسائل التحليلية التفكيرية تحتاج إلى اتصال مباشر مع الأستاذ.

أما عن السلبيات فقد ارتفعت أيضا نسب الموافقة عليها باستثناء العبارات رقم (٢٤)، (٢٧)، (٣٠)، (٣١)، (٣٢) والتى تركز جميعها على الدورات التدريبية فى التعامل مع الحاسب والموقع الإلكترونى والبرامج التعليمية، حيث قلت نسب الموافقة على هذه العبارات باعتبارها سلبية، وهذا بطبيعة الحال ناتج عن توفير الجامعة للدورات التدريبية الأسبوعية وذلك مع بداية كل فصل دراسى وبصورة مستمرة، حيث توجه هذه الدورات إلى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الراغبين فى التعرف على كيفية استخدام (الويب سيتى) وبرنامج (الموديل) وكيفية استخدام الكومبيوتر فى العملية التعليمية؛ وبطبيعة الحال فإن إقامة الدورات التدريبية حول كيفية التعامل مع الموقع الإلكترونى يزيد من خبرات الطلاب والطالبات ببرنامج الموديل والويب سيتى.

كما ارتفعت نسب السلبيات المتعلقة بالنواحى التكنولوجية للتعليم عن بعد مثل العبارات رقم (٢١)، (٢٢)، (٢٣)، (٣٤) حيث أكدت عينة البحث وجود خلل باستمرار فى شبكة الجامعة الإلكترونية، وعدم توفر أجهزة حاسب كافية بفرع الجامعة بالأحساء، فضلا عن تعطل أجهزة الحاسب الآلى بشكل متكرر.

وبصفة عامة تبين من خلال عرض إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد، تغلب الإيجابيات على السلبيات، وهو ما يعكس الاهتمام الذى توليه الجامعة العربية المفتوحة فى استخدام وسائل التعليم الحديثة والتى تعتمد أساسا على تفعيل التواصل بين أطراف العملية التعليمية، مع ضرورة توفير أجهزة حاسب آلى وموارد تعليمية إلكترونية والإنترنت مما يدعم العملية التعليمية فى نقل المعلومات والتواصل المستمر وإتاحة الفرصة للتعلم التعاونى والتعلم الذاتى. وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة (صالحة عيسان، وجيهة ثابت، ٢٠٠٦) فى أن التعليم عن بعد يعتمد أساسا على توفير الأجهزة والحاسبات وتزويد المتعلم بالمصادر والمراجع فى أى وقت يشاء.

ومن خلال هذه الدراسة تبين للباحث - أيضا - أن التعليم عن بعد يزيد من رغبة، وفعالية، ودافعية الطلبة نحو التعلم، مما يؤدى إلى نتائج تعليمية عالية، وهذا ما أكدته دراسة (فاطمة البلوشى، ٢٠٠١) فى أن الاهتمام بالتعليم عن بعد يمكن أن يؤدى إلى مخرجات تعليمية ذات مستوى عال، وهو ما أكدته أيضا نتائج دراسة (Stein, & et al, 2005) من أن شبكة الإنترنت لها التأثير الإيجابى على المتعلم فى تعليمه، وأن تقنيات التعلم

أصبحت جزءا مهما ومكملا لعملية التعليم، وأيضا من خلال هذه الدراسة تبين للباحث أن من مزايا التعليم عن بعد أنه يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم، وينمى مهارة التعلم الذاتى لهم، ويزيد من تواصل الطلبة مع بعضهم، وهذا ما أكدته دراسة (Rahman, Md. Hakikur, 2001).

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة حول آرائهم فى إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كا٢ لمعرفة الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث حول سلبيات وإيجابيات التعليم عن بعد كما هو مبين فى الجدول التالى:

جدول رقم (١١)

قيمة كا٢ والفروق الإحصائية بين الجنسين حول سلبيات وإيجابيات التعليم عن بعد

	الإيجابيات	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	ينمى مهارات استخدام الحاسب الآلى	٠,٥٢٨	٠,٧١٩ غير دال
٢	يستطيع الطلبة ان يحصلوا من خلاله على المحاضرات السابقة	٠,٦٧٩	٠,٥١٠ غير دال
٣	يعطى الطلبة الفرصة فى غرض آرائهم بحرية	٦,١٠٩	٠,٠٢١ دالة
٤	يوفر المشاركة للطلبة فى الحوارات والمناقشات	٠,٩٣٢	٠,٤٤٠ غير دال
٥	يزيد من ثقة الطلبة فى الحوارات والمناقشات	٠,٦٢٢	٠,٤٣٣ غير دال
٦	يفعل عملية التصادق بين الطلبة	١١,٢١٢	٠,٠٠١ دالة
٧	يسد الفجوة بين الطلبة وأساتذتهم	٥,٦٧١	٠,٠٢٧ دالة
٨	يسد الفجوة بين الطلبة بعضهم بعضا	٠,٠٠٣	١ غير دال
٩	يساعد الأستاذ على متابعة طلابه	٠,٢٩٣	٠,٧١٨ غير دالة
١٠	يستطيع الطلبة أن يراجعوا محاضراتهم فى اى وقت	٢,٨٣٦	٠,١٥٩ غير دالة
١١	يمنح الطلبة أن يراجعوا محاضراتهم فى اى وقت	٠,٤٣٦	٠,٦٢١ غير دالة
١٢	يزيد من فعالية الطلبة ورغبتهم فى التعليم	٣,٢٥١	٠,١٢٠ غير دالة
١٣	يظهر قدرات وإمكانات الطلبة الذاتية	٣,٢٥١	٠,١٢٠ غير دالة
١٤	الاقتصاد فى التكلفة المادية من استهلاك الأوراق	٠,٥٢٨	٠,٧١٩ غير دالة
١٥	يطور أسلوب الطلبة فى القراءة الإلكترونية	٢,٧٧٨	٠,٢٠٩ غير دالة
١٦	يزيد من دافعية الطلبة نحو التعليم	١,٢	٠,٣٨١ غير دالة
١٧	يزيد من فعالية الطلبة فى تبادل المعلومات	٢,٠٢٧	٠,٤٩٧ غير دالة
١٨	يساعد على الاقتصاد فى الوقت والجهد	١٢,٠٠	٠,٠٠١ غير دالة
١٩	يكسب الطلبة قيمة الصبر والمثابرة	٥,٧٦٩	٠,٠٢٩ غير دالة
٢٠	المرونة فى الحصول على المعرفة	١,٨٥٢	٠,٢٧٦ غير دالة
	السلبيات		
٢١	وجود خلل باستمرار بشبكة الجامعة	١,٨٥٢	٠,٢٧٦ غير دالة
٢٢	عدم توفر أجهزة حاسب كافية	صفر	١,٠٠ غير دالة
٢٣	تفتقد عملية التعامل مع الأجهزة إلى الجانب الإنسانى	١,٢	٠,٣٨١ غير دالة
٢٤	قلة الدورات التدريبية للطلبة لاكتسابهم مهارات التعامل مع الموقع الإلكترونى	٢,٦٧٩	٠,١٤١ غير دالة
٢٥	تقل فرص التجريب الفعلى الحقيقى	١,٣٤٩	٠,٤٤٢ غير دالة
٢٦	لا يمتلك كثير من الطلبة مهارة التنسيق والطباعة	٥,٧٦٩	٠,٠٢٩ غير دالة

٢٧	صعوبة القراءة على الحاسب الآلى	٠,٢٤٦	٠,٧٤١ غير دالة
٢٨	الجلوس فترات طويلة أمام الشاشات تصيب الطلبة بالملل والإرهاق النفسى	٣,٢٥١	٠,١٢٠ غير دالة
٢٩	لا يمنح التعليم عن بُعد الفرص للتفاعل الاجتماعى	صفر	١ غير دالة
٣٠	تقل معرفة الطلبة ببرنامج ويب ستى Webct	١,٧٢٢	٠,٢٥١ غير دالة
٣١	تقل معرفة الطلبة ببرنامج مودل Moodle	٢,٥٤٢	٠,١٦٢ غير دالة
٣٢	صعوبة التعامل مع المفاهيم الخاصة بالتعليم عن بُعد إلكترونيًا	١,٧٠٩	٠,٢٥٣ غير دالة
٣٣	عد توفر مرشد تعليمى يوجه الطلبة	١,٨٥٢	٠,٢٧٦ غير دالة
٣٤	تعطل أجهزة الحاسب الآلى بشكل مستمر	٠,١٣٢	٠,٨٥٦ غير دالة
٣٥	عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة لدخول المعمل ومتابعة العمل فيه	٣,٣٥	٠,٠٨٧ غير دالة

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الطلاب والطالبات حول إيجابيات وسلبيات التعلم عن بعد باستثناء العبارات رقم (٣)، (٦)، (٧)، (٨١)، (١٩)، المختصة بالإيجابيات و(٢٦) المختصة بالسلبيات؛ حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين فى هذه العبارات على النحو التالى:

فيما يخص الإيجابيات كانت العبارة رقم (٣) والتى محتواها أن التعلم عن بعد يعطى الطلبة الفرصة لعرض آرائهم بحرية كانت استجابة الإناث أكثر؛ ويرجع الباحث أن ذلك راجع إلى أن الطالبات يشعرن بالحرية وعدم الحرج فى عرض آرائهن لبعد الاتصال المباشر مع الأستاذ، أما الطلاب فعلى اتصال مباشر دومًا مع أساتذتهم مما قد يقيد حريتهم فى ذلك الأمر.

وكذلك العبارة رقم (٦) والتى مضمونها أن التعليم عن بعد يفعل عملية التصادق بين الطلبة فقد كانت لصالح الإناث أيضًا، وذلك راجع إلى طبيعة المرأة ووضعها الاجتماعى، حيث من الملاحظ أن الطالبة دائما تحرص فى الحصول على المعرفة وتبادل الخبرات والمعلومات أكثر من الطالب وذلك من أجل التفوق؛ وهذا ما يساعدها على تكوين علاقات صداقة مع باقى الطالبات.

وبالانتقال إلى العبارة رقم (٧) والتى تشير إلى أن من مزايا التعليم عن بعد أنه يسد الفجوة بين الطلبة وأساتذتهم، يلاحظ الباحث أن معظم أفراد العينتين لم يوافقوا على أنها ميزة، على الرغم من وجود فروق فى الاستجابة وكانت لصالح الإناث كذلك.

العبارتان رقم (٩١، ٨١) والمرتبطتان بقيم الصبر والمثابرة والاقتصاد فى الوقت، واللتان كانتا لصالح الطالبات أيضا، ربما يكون السبب راجعًا إلى - كما ذكر سابقا - اتصاف الطالبات بقيم الصبر والمثابرة والجهد فى اكتساب العلم والتعلم أكثر من الطلاب.

وبالنظر فى العبارة رقم (٢٦)، المرتبطة بالسلبيات، والتى تشير إلى عدم امتلاك كثير من الطلبة مهارة التنسيق والطباعة فقد كانت لصالح الطالبات أيضًا، ويفسر الباحث ذلك إلى أن مجالات استخدام الحاسب الآلى مرتبطة بالذكور أكثر من الإناث وإلى قلة الدورات التدريبية المتاحة فى مجالات الحاسب للنساء.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العينتين فى (٢٩) عبارة يؤكد الاتفاق بين عينة الطلاب وعينة الطالبات حول سلبيات وإيجابيات التعليم عن بعد بالجامعة العربية المفتوحة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Milheim, 2004) حيث إن التعليم عن بعد له من الفائدة والفاعلية التى تلبى احتياجات ورغبات المتعلمين على الرغم من وجود بعض السلبيات والتى اتفق عليها العينتان. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الهياجنة، ٢٠٠٥) من أن التعليم عن بعد من إيجابياته توفير المشاركة للطلبة فى الحوارات والمناقشات، وهو ما أكدته دراسة (Stein, & et al, 2005)من أن دور التعليم عن بعد قد أوجد علاقات تواصلية بين المتعلمين أنفسهم من جانب وبين المعلمين من جانب آخر، ووجود علاقات بين المتعلمين بعضهم بعضًا وأن التعليم عن بعد قد فعل علاقات التصادق بين الطلبة وقد ساعد الأستاذ على متابعة طلابه.

أما بالنسبة للسلبيات التى اتفقت عليها العينتان، حيث تم التركيز على الخلل الذى يحدث بشبكة الإنترنت وتعطل أجهزة الحاسب الآلى، وهى نتيجة اتفقت مع دراسة (الهياجنة، ٢٠٠٥) ودراسة فاطمة البلوشى (٢٠٠١) فى أنه لا تزال هناك العديد من التحديات التى تواجه مستخدمى الشبكة والتعليم الإلكترونى ومنها ضرورة توفر الأجهزة وصيانتها وضرورة التخطيط والتقييم المستمر للمواد الدراسية المبرمجة. وكما اتفقت مع نتائج دراسة (صالحة عيسان، وجيهة ثابت، ٢٠٠٦) حول إيجابيات وسلبيات واقع التعلم الشبكى من وجهة نظر طلبة كلية التربية فى جامعة السلطان قابوس و اتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Gstafsa, 2004) من أن هناك ٧٠٪من طلاب الجامعة قد وافقوا بشدة على أن لشبكة الإنترنت تأثيرا إيجابيا على تعلمهم وأهمية تفعيل دور الطلبة وتشجيعهم على الاستفادة من الخدمات التى تقدمها الجامعة العربية المفتوحة من خلال التعليم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت.

الخاتمة والتوصيات:

بعد هذا العرض الشامل للدراسات والتجارب حول التعليم عن بعد، وبعد الاستفتاء العام حول مدى فاعليته وجدواه فى الجامعة المفتوحة بالأحساء، لا بد من الإشارة إلى أن مجتمع المعرفة الذى نعيشه اليوم يتطلب التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية قادرة على تحقيق الجودة الشاملة والتميز والمواءمة مع متطلبات العصر الحالية. وهذا لا يتم إلا من خلال تحويل المؤسسات التعليمية من مدارس ومعاهد وجامعات إلى وسائل إبداعية إنتاجية بعيدة عن التقليد والمحاكاة وذلك بإدخال أساليب جديدة فى التعليم يتم فيها منح فرص أوسع ومساحة أكبر للمتعلمين من خلال تطبيق التعليم الشبكى لما يوفر من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم وتطور معرفته وتنمى لديه مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات، من خلال الاتصال المستمر بمعلميه و زملائه.

لذا يوصى الباحث بما يلى:

- التوسع فى طرح المقررات الدراسية الإلكترونية فى الكليات التى تستخدم التعليم عن بعد وتشجيع الأساتذة على ذلك.
- تقييم التجارب الحالية لبعض الجامعات التى تستخدم نظام الشبكات من أجل الاستفادة من الإيجابيات وتفادى سلبيات تجاربهم.
- ضرورة تأهيل أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات التى تتجه إلى تفعيل التعليم الإلكترونى، مع ضرورة توفير البيئة التعليمية الملائمة لذلك.
- توفير أجهزة الحاسب الآلى والمعامل اللازمة مما يتناسب مع عدد الطلبة.
- زيادة الدورات التدريبية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس حول استخدام التقنية الخاصة بالتعليم عن بعد.
- إدخال الحاسوب فى مراحل التعليم الدنيا؛ لإذكاء مهاراته فى عقول النشء.
- إجراء المزيد من البحوث حول التعليم الإلكترونى وأهميته.



المراجع العربية

١- إبراهيم أبو السعود (٢٠٠٣): التعليم والمعلوماتية: دور الإنترنت فى إعداد الخريجين وتدريس اللغات، نحو رؤية إستراتيجية للتعليم فى الأقطار العربية، كلية التربية، البحرين.

٢- أحمد حجى (٢٠٠٣): التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة (ط٣)، القاهرة، دار الفكر العربى.

٣- أحمد فخرى الهياجنة (٢٠٠٥): دور نظم التعليم الإلكترونى فى معالجة إشكاليات التعليم فى المنطقة العربية، مؤتمر الأطفال والشباب فى مدن الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، « التصدى لتحديات التعليم »، دبى ١٦-١٨مايو.

٤- أحمد محمد بلقيس (٢٠٠٣): كفايات التعلم الذاتى، (ط١) الجامعة العربية المفتوحة، الصفاة، الكويت.

٥- جودت سعادة، عادل السرطاوى (٢٠٠٣): استخدام الحاسب الآلى والإنترنت فى ميادين التربية والتعليم، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٦- صالحة عبد الله عيسان، وجيهة ثابت العانى (٢٠٠٦): واقع التعلم الشبكى من وجهة نظر طلبة كلية التربية فى جامعة السلطان قابوس، المؤتمر الأول للتعلم الإلكترونى، جامعة السلطان قابوس، ابريل (٢٠٠٦).

٧- عايدة أبو غريب (٢٠٠٣) تجارب عالمية رائدة فى مجال التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والدروس المستفادة، مجلة آفاق (عـ ٢٠) .

٨- عيد العتيبى (٢٠٠٤): تصميم المحتوى التعليمى الإلكترونى. موقع التعليم والتدريب الإلكترونى (الموقع الرئيسى لجامعة الملك خالد).

٩- فاطمة محمد البلوشى (٢٠٠١): إيجاد مجتمعات التعليم الإلكترونى: استراتيجيات فعالة للعالم العربى، ندوة التعلم الشبكى، مركز تقنيات التعليم، جامعة الملك قابوس .

١٠- كمال حسنى بيومى (١٩٩٥) : سياسات إعداد وتدريب المعلمين عن بعد فى سيريلانكا وإندونيسيا وإمكانية التطبيق فى مصر، المؤتمر القومى لتطوير اعداد المعلم وتدريبه ورعايته، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة .

١١- محمد الحيلة (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق (ط٤) عمان، دار المسيرة.

١٢- محمد الهادى (٢٠٠٥): التعليم الإلكترونى عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٣- مسعد ربيع، محمد العوفى (٢٠٠٦): دور التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة فى تحقيق بعض أهداف التعليم لدى المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة، المؤتمر الأول للتعلم الإلكترونى، جامعة السلطان قابوس، ابريل (٢٠٠٦).

١٤- مصطفى عبد السميع وآخرون (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم « مفاهيم وتطبيقات »، الأردن، دار الفكر.

١٥- مصطفى محمد وآخرون (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم « مفاهيم وتطبيقات » عمان، دار الفكر.

١٦- يوسف أحمد عيادات (٢٠٠٤): الحاسوب التعليمى وتطبيقاته التربوية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية

1- **B. Willis (1995),** "Distance Education at a Glance", University of Idaho, http://www.udaho.edu/evo/distglan.html.

2- **Gustafson, Kimberly (2004)** the Impact of technologies on Learning, Planning for Higher Education, 32(2), p37-43.

3- **Hachbarth, S, (1996):** The Educational Technology. Handbook Educational Publication, Inc. Engkwood Cliffs, N.Y.

4- **Hezel,R.T. & Dominguez, P.S.(2001)** Strategic Planning in E-Learning Collaborations: a Recipe For Optimizing success, Ed-at-a-Distance- Journal, 15 (4) Apr. 2001(ERIC No: EJ 629851).

5- **Maher, bady (2001)** Using the Telephone to Support isolated Learners: Lessons for Other Forms of Communications and Information Technology, Paper Presented at the 20th.

6- **Milheim, Karen L.(2004)** Strategy for Designing On-Line Courseware, International Journal of Instructional Media, 31(3), 2004, p267-272.

7- **Peters, O. (1993).** Distance education in a postindustrial society. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 39-58). London: Routledge.

8- **Rahman, Md. Hakikur (April,2001)** Replacing Tutors with Interactive Multimedia CD in Bangladesh Open University A. Dream or a Reality, Paper Presented at the 20th world Conference on Open Learning and Distance Education, Fern University, Germany.

9- **Sfard, A. (1998).** On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher, 27(2), 4-13.

10- **Stein,D,S., Wanstreet,C.E., Calvin, J., Overtoom, Wheaton, J.E.(2005)** Bridging the Transactional Distance Gap in Online Learning environments, The American Journal of Distance Education, 19(2), p105-118.



دافعية الإنجاز فى علاقتها بالذكاءات السبع فى ضوء نموذج جاردنر

د. عبدالله سيد أحمد محمود
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة ٦ أكتوبر

د. ناجي محمد حسن درويش
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة ٦ أكتوبر

مقدمة

تكاد توجد نظرية للدافعية فى كل مجال من مجالات الجهد الإنسانى، فعندما يقوم الفرد ببذل جهد فى مجال ما فلن يكون الجهد جيداً إلا إذا كان الفرد يرغب فى القيام به، ومع أن الدوافع متعددة إلا أنه من الصعب حصرها ومن أهمها دافعية الإنجاز لارتباطها بأمور كثيرة فى الحياة تعد مؤشراً على تقويم شخصى للفرد وهذا الاتجاه يدعمه «مازلو» (Mazlo ،١٩٥٤) وهو واحد من أبرز منظرى الشخصية فيذكر «يجب أن نتخلى تمامًا عن محاولة وضع قوائم تفصيلية للبواعث حيث إننا نستطيع أن نضع قوائم من الواحد إلى المليون» وأردف ذلك بقوله «الاهتمام كل الاهتمام بدافعية الإنجاز» (Gardner ،١٩٨٣)

وسار على نفس النهج أصحاب علم النفس الإكلينيكى فيرون أن كل فرد لديه مجموعة فريدة من الحاجات الدافعية تختلف عن أى فرد آخر وفى هذا الصدد يشير «جوردن البورت» Gorden Allport، أحد كتاب نظرية الشخصية أنه لا توجد دوافع ذات سيادة مطلقة مشتركة بين جميع البشر فكل فرد هو نسيج وحده مثلما أن كل حضارة هى نسيج وحدها.

وعلى خلاف ما تقدم: «يرى ماكيلاند Mek-land» وجود دوافع عامة يشترك فيها البشر كلهم وذلك على أساس ألا نغفل أن سلوك الإنسان يتأثر بالقيم مثلما يتأثر بالدوافع (Gardner ،١٩٨٣).

ولما كانت القيم هى نتاج للثقافات فإن اختلاف الثقافات فيما نعتقد فى أهميته هو الذى يلون الدوافع فى كل ثقافة إلا أنه فى ظل التباين بشأن الدوافع نستطيع التوفيق بين الاتجاهين بأنه يوجد نوعان من الدوافع:

دوافع خاصة مثل الدافع المعرفى ودافعية الطموح ودافعية حب الاستطلاع ودافعة المثابرة قد تختلف هذه الأنواع من فرد إلى آخر بل قد يوجد بعض منها عند فرد ولا يوجد عن آخر وفى المقابل نستطيع أن نشير إلى دوافع إنسانية عامة قد توجد لدى جميع الأفراد مثل الدافع إلى الإنجاز والاختلاف بين الأفراد يكون اختلاف فى الدرجة فقط وهنا يبرز تساؤل مهم ما الذى أدى إلى هذا الاختلاف، وفى هذا المضمار أشار:

«ديانا لانج وآخرون» (Layng et al ،١٩٩٥) إلى أنه يمكن تحسين السلوك وتنمية دافعية الإنجاز من خلال تصميم سلسلة من أنشطة التعلم تتضمن الذكاءات السبع.

ويدعم ذلك «روبرت ستيرنبرج» (Sternberg 1996) الذى يرى أن الدافع للإنجاز يرتبط ارتباطًا قويًا بذكاء الفرد.

وعلى النقيض يرى «جودين ريف» (Reif,f, ١٩٩٧) من أنه يمكن تنمية الذكاء المتعدد الموجود بالفعل لدى المتعلم من خلال تقوية الدافعية للإنجاز فى مجالات الذكاء المتعدد وليس بالضرورة تقوية دافعية الإنجاز عن طريق تنمية الذكاء المتعدد لارتباطها بمتغيرات وجدانية متعددة.

وفى مجال الدراسات:

توصل «كونى كلاين وآخرون» (Klien et al ،١٩٩٨) إلى أن أنشطة الذكاء المتعدد تعمل على زيادة درجة الدافعية للإنجاز ويدعم ذلك ما توصل إليه «بليك ريبكا وآخرون» (Blake rebecca & et al ،١٩٩٩) من أن درجة الدافع للإنجاز ترتبط بالذكاء المتعدد للفرد وأكد ذلك ما أسفرت عنه دراسة نانسى شاربونو (Charbonneau ،١٩٩٩) وليندا ريبار (Ribar ،١٩٩٩) أنه يمكن زيادة الدافعية للإنجاز من خلال استخدام طرق تنمية الذكاء المتعدد.

وفى المقابل، توصل دانيل فاسكو وآخرون (Fasko, & et al ،١٩٩٢) إلى أن درجة الدافعية للإنجاز مؤشر على مستوى الذكاء المتعدد لدى المتعلم إلا أن مستوى الذكاء المتعدد ليس مؤشرًا على درجة الدافعية للإنجاز.

وفى ظل التباين فى الآراء والتناقض فى نتائج الدراسات حول اختلاف دافعية الإنجاز من فرد إلى آخر الناجم عن ارتباطها بالذكاء المتعدد تم البحث

حول الذكاء المتعدد فتم التعرف على نموذج الذكاء المتعدد عند «جاردنر Gardner» الذى ظهر لأول مرة فى كتاب صدر للعالم الأمريكى «جاردنر» فى كتاب أطر العقل ويختلف هذا النموذج عن النماذج السابقة فى أنه لا يستند إلى محك واحد كما فى نماذج التحليل العاملى أو نماذج تجهيز المعلومات وإنما يقترح وجود أنواع متعددة مستقلة من الذكاء وكل نوع يرتبط بثمانية محكات يحددها وهى:

١ ـ نتائج الدراسات فى إصابات المخ.

٢ ـ ظاهرة الأفراد غير العاديين من نوع الحكماء ـ المعتوهين والعباقرة.

٣ ـ وجود مجموعات أو محاور معينة من العمليات ترتبط بالميكانزمات العصبية.

٤ ـ وجود تاريخ نمائى مميز مستقل لكل نمط من أنماط الذكاء فى مراحل العمر المختلفة.

٥ ـ وجود تاريخ تطورى لكل نمط من أنماط الذكاء.

٦ ـ توفر أدلة من نتائج البحث فى علم النفس التجريبى.

٧ ـ وجود تأييد لنمط الذكاء من أدلة البحث فى المجال السيكومترى الذى يعتمد على الاختبارات وأساليب التحليل العاملى.

٨ ـ قابلية نمط الذكاء للتشفير فى نسق رمزى تحدده الثقافة التى يعيشها الأفراد.

ويرى «جاردنر Gardner» أن الذكاءات المتعددة «Multiple Intelligence» يضمن:

١ ـ الذكاء الموسيقى:

يرى جاردنر أنها تؤلف نمطًا مستقلاً للذكاء ويذكر أدلة نمائية ونيرولوجية وثقافية.

٢ ـ الذكاء الجسم حركى:

يشير إلى التقديرات التى تتطلب الاستخدام البدنى الصريح سواء للجسم ككل أو لبعض أجزاء منه فى حل المشكلات إنتاج النواتج أو العروض.

٣ ـ الذكاء المنطقى أو الرياضى:

يرى «جاردنر» «Gardner» أن القدرات الاستدلالية ومهارات الملاحظة تلعب فيه دورًا واضحًا.

٤ ـ الذكاء اللغوى:

يتجاوز هذا النوع من الذكاء حدود المدخلات السمعية والمخرجات الرمزية المعتادة وتوجد مواضع فى المخ مسئولة عنه فى النصف الكروى الأيسر من المخ وعلى وجه الخصوص منطقة «بروكا».

٥ ـ الذكاء المكانى:

تؤكد الأدلة النيرولوجية أن هذا النوع من الذكاء يعتمد على نشاط النصف الكروى الأيمن ولا يعتمد الذكاء المكانى على الإدراك البصرى فقط.

٦ ـ الذكاء الاجتماعى:

ويسميه «جاردنر» «Gardner» الذكاء بين الأشخاص «Inter Personal» والذى يعتمد على إدراك الفروق بين الآخرين وخاصة ما يتصل بدوافعهم ومقاصدهم وحالاتهم الوجدانية والمزاجية.

٧ ـ الذكاء الشخصى:

ويسميه «جاردنر» «Gardner» الذكاء داخل الفرد والذى يعتمد على معرفة الجوانب الداخلية

فى الفرد نفسه، وإن كان الباحثان اعتراضا على هذا النموذج ومنبع هذا الاعتراض يصاغ فى التساؤل الآتى:

هل هذه الأنواع مستقلة بالفعل وهل كل نوع ينطبق عليه محاكاة جاردنر:

وفى رأينا الشخصى أن جميع أنماط الذكاء لها ارتباط قوى، ببعضها البعض وإن كان بروز كل نمط يحتاج مجال العمل الذى يظهر من خلاله ونتائج الدراسة الميدانية فى هذا البحث قد تدعم وجهة نظرنا هذه أو تدحضها.

الخلفية النظرية السابقة دعت الباحثين فى محاولة جادة لبحث علاقة دافعية الإنجاز التى تتسم بالعمومية بين جميع الأفراد فى علاقتها بالذكاءات السبعة فى ضوء نموذج جاردنر ومن ثم تثير مشكلة الدراسة التساؤلات الآتية:

ثانياً - مشكلة الدراسة:

١ - ما البناء العاملى لدافعية الإنجاز؟

٢ - هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والذكاءات السبع فى ضوء نموذج جاردنر.

٣ - ما هى العلاقة السببية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع فى ضوء نموذج «جاردنر» «Gardner».

ثالثاً - أهداف الدراسة:

١ - التعرف على المكونات العاملية لدافعية الإنجاز.

٢ - التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع.

٣ - التعرف على العلاقة السببية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع.

رابعاً - أهمية الدراسة:

١ - تلعب دافعية الإنجاز دورًا مهمًا فى شتى مجالات العمل لذا يجب دراسة المتغيرات الأكثر تأثيرًا فيها حيث يتم تنميتها والتوجيه فى ضوئها.

٢ - تناول شريحة من الطلاب تحتاج لدراسات تربوية عديدة من أجل التوجيه التربوى والتعميم الموضوعى وهى طلاب الجامعات الخاصة.

٣ - البحث فى نموذج «جاردنر» «Gardner» للذكاء والمتعدد حيث الدراسات التى أجريت غير كافية.

خامساً - مصطلحات الدراسة:

١ . دافعية الإنجاز:

Achievement Motive

عرفها «ماكيلاند (Mekland،١٩٨٥) هى اهتمام للوصول إلى حالة من تحقيق الهدف ناشئة عن حافز طبيعى وهو اهتمام يشحذ ويوجه ويختار السلوك. (أنور الشرقاوى، ١٩٩٦).

يعرفها (أحمد عبدالخالق، ١٩٩١) «هى الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذى تحدثه الرغبة فى النجاح».

ويعرفها (عبد اللطيف محمد خليفة، ١٩٩٧) «هى استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعى نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل». وفى ضوء ما سبق: يعرف الباحثان دافعية الإنجاز بأنها:

«هى استعداد ورغبة فى تحقيق مستوى متميز فى مجال ما اعتمادا على الاستفادة المثلى للقدرات العقلية».

٢ - الذكاء المتعدد عند جادرنر:

يرى «جاردنر» «Gardner» أن الذكاءات السبع أنماط هى:

١ - الذكاء الموسيقى.

٢ - الذكاء الجسم حركى.

٣ - الذكاء المنطقى والرياضى.

٤ - الذكاء اللغوى.

٥ - الذكاء المكانى.

٦ - الذكاء الاجتماعى.

٧ - الذكاء الشخصى.

واهتم بمحورين:

١ - مدى استقلالية أنماط الذكاءات السبع.

٢ - مدى توافر المحكات الثمانية فى كل نمط من الأنماط.

سادساً - منهجية الدراسة:

١ - عينة الدراسة.

٢ - أدوات الدراسة.

٣ - إجراءات الدراسة.

٤ - الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة.

١ - عينة الدراسة:

أ - عينة التقنين:

تكونت عينة التقنين من ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب جامعة ٦ أكتوبر بمتوسط عمر زمنى قدره ١٨ سنة وانحراف معيارى قدره ٢,٢ للعينة الكلية.

حيث تم تطبيق أداة الدراسة بهدف حساب الصدق والثبات.

ب - العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من ٣٠٠ طالب وطالبة من طلاب جامعة ٦ أكتوبر (١٨٠ من الذكور - ١٢٠ من الإناث) إلا أن أفرادها ليسوا من أفراد عينة التقنين وكان متوسط العمر الزمنى للذكور هو ١٨,٤ سنة وانحراف معيارى مقداره ٢,٣ ومتوسط العمر الزمنى للإناث هو ١٨,٣ وانحراف معيارى مقداره ٢,٢.

٢ - أدوات الدراسة:

اختبار دافعية الإنجاز

وصف الاختبار:

تكون الاختبار من ٣٥ فقرة أمام كل فقرة ثلاثة بدائل للاختبار (أوافق، لا أدرى، غير موافق) صمم بالاستعانة بالموجهات التى حددتها اختبارات الدافع للإنجاز لكل من:

أ - اختبار الدافع للإنجاز إعداد محمود عبد القادر محمود.

ب - اختبار الدافع للإنجاز إعداد ثناء عبدالرحمن الضبع.

جـ - اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين إعداد «فاروق عبد الفتاح».

واستخدم الباحثان البرنامج الإحصائى المعد من قبل «أحمد عثمان صالح» المعتمد على صدق المحكمين فأصبح عدد الفقرات بعد المعالجة ٣٠ فقرة، كما تم إيجاد ثبات الاختبار وكان دلالته مرتفعة وقيمتها ٠,٧٥.

تصحيح الاختبار:

اتبعت الطريقة التالية فى التصحيح إذا كانت العبارة موجبة فتوزع الدرجة كالآتى (١، صفر، ـ ١) وفق البدائل (موافق، لا أدرى، غير موافق) أما إذا كانت العبارة سالبة فتوزع الدرجة كالآتى (ـ ١، صفر، ١) وفق البدائل (موافق، لا أدرى، غير موافق).

صدق الاختبار:

استخدم الباحثان الطريقة التى عرضها (أحمد عثمان صالح، ١٩٩٥) فى استطلاع آراء الحكام وهى مأخوذة من (سعد عبدالرحمن، ١٩٨٤) وتعتمد هذه الطريقة على وضع تدرج من (صفر ـ ١٠) أمام كل فقرة من فقرات الاختبار ثم يتم استطلاع آراء الحكام ويطلب من المحكم أن يضع دائرة حول الرقم الذى يتناسب مع قياس الفقرة للسمة المراد قياسها فإذا كانت الفقرة تقيس السمة تماما يضع دائرة حول الرقم (١٠) أما إذا كانت الفقرة لا تقيس السمة مطلقا فيتم وضع دائرة تحت الرقم (صفر) وذلك بغض النظر عن اتجاه الفقرة وبهذه الطريقة يمكن تدرج الإجابة بين (صفر، ١٠) ويتم حساب صدق الفقرة وفق المعادلة التى ذكرها «سعد عبد الرحمن».

$$ق = ح + \frac{٠,٥ - مج ن}{ن و}$$

ق تمثل معامل صدق الفقرة

ح الحد الأدنى للفئة الوسيطة.

مجـ ن مجموع النسب التى تقع قبل الفئة الوسيطة.

ن النسبة الوسيطية.

وتم عمل البرنامج الإحصائى لحساب معامل صدق الفقرات باستخدام الحساب الآلى وفى ضوء ذلك قام الباحثان باختيار (٢١) محكمًا للأدوات من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وحسبت درجات الصدق لفقرات الاختبار باستخدام البرنامج المعد لذلك وتم استبعاد ٨ فقرات لعدم دلالتها عند مستوى ٠,٠١ وفى حدود حجم عينة التقنين وجدول رقم (١) يوضح أرقام الفقرات فى الاختبار ومعامل الصدق لكل فقرة.

جدول رقم (١)

يوضح أرقام الفقرات فى اختبار الدافع للإنجاز ومعامل صدق كل فقرة

رقم الفقرة	معامل الصدق	رقم الفقرة	معامل الصدق
١	,٥٠	٢١	,٧٣
٢	,٥٥	٢٢	,٥٣
٣	,٦٠	٢٣	,١٤
٤	,٥٨	٢٤	,٩٤
٥	,٧١	٢٥	,٩٨
٦	,٧٢	٢٦	,٩١
٧	,٥٣	٢٧	,٥٩
٨	,٦٠	٢٨	,٥٤
٩	,٧٥	٢٩	,٦٣
١٠	,٥٢	٣٠	,١٤
١١	,١٣	٣١	,٥٨
١٢	,٥٠	٣٢	,٦٤
١٣	,٥١	٣٣	,٥٧
١٤	,٦٠	٣٤	,١١
١٥	,٥٣	٣٥	,٦٥
١٦	,٥٤	-	-
١٧	,٦٠	-	-
١٨	,٥٢	-	-
١٩	,١٢	-	-
٢٠	,٧٣	-	-

معامل الصدق لجميع فقرات الاختبار دال عند مستوى ٠١، فى حدود حجم عينة التقنين ما عدا الفقرات أرقام (١١، ١٩، ٢٣، ٣٠، ٣٤)

ثبات الاختبار:

قام الباحثان بتحديد ثبات الاختبار على عينة الدراسة التمهيدية باستخدام معامل الفا ودلت النتائج على أن معامل الثبات ,٧٥ وهو معامل ثبات دال عند مستوى أ. وفى حدود حجم عينة التقنين.

اختبار الذكاء المتعدد:

وصف الاختبار:

تكون الاختبار من ٤٠ فقرة أمام كل فقرة بديلان للاختيار (نعم، لا) صمم بالاستعانة، الموجهات التى حددتها اختبارات الذكاء لكل من:

١ ـ الذكاء الشخصى ـ إعداد فؤاد أبو حطب.

٢ ـ الذكاء الاجتماعى ـ إعداد حسين الدرينى.

٣ ـ الذكاء المكانى ـ إعداد عماد أحمد حسن.

٤ ـ الذكاء الموسيقى ـ إعداد آمال صادق.

٥ ـ الذكاء اللغوى ـ إعداد أمسية الجندى.

٦ ـ الذكاء المنطقى الرياضى ـ إعداد رمزية الغريب.

٧ ـ الذكاء الجسم حركى ـ إعداد كريمان سيد.

واسترشادًا بنموذج «جاردنر» «Gardner» للذكاءات السبع استخدم الباحثان البرنامج الاحصائى سالف الذكر للتعرف على صدق الفقرات فأصبح عدد الفقرات بعد المعالجة ٣٥ فقرة كما تم ايجاد ثبات الاختبار وكان دالاً ومرتفعًا وقيمته ,٧٦ .

تصحيح الاختبار:

اتباع الطريقة التالية فى التصحيح يعطى للبديل الصواب: درجة والبديل الخطأ (صفر).

صدق الاختبار:

استخدمت الطريقة سالفة الذكر التى تم استخدامها فى اختبار الدافع للإنجاز مما أدى إلى استبعاد الفقرات غير الدالة عند مستوى ,٠١ فى حدود حجم عينة التقنين وجدول رقم (٢) يوضح أرقام الفقرات فى الاختبار ومعامل الصدق لكل فقرة.

جدول رقم (٢)
يوضح أرقام الفقرات فى اختبار الذكاء المتعدد
ومعامل صدق كل فقرة

رقم الفقرة	معامل الصدق	رقم الفقرة	معامل الصدق
١	,٥٥	٢١	,٦٠
٢	,٦٠	٢٢	,٦٢
٣	,٥٨	٢٣	,٥٨
٤	,٦٣	٢٤	,٦٤
٥	,٥٤	٢٥	,٥٧
٦	,١٣	٢٦	,٣٠
٧	,٥٧	٢٧	,٦٠
٨	,٦٠	٢٨	,٥٣
٩	,٥١	٢٩	,٦٤
١٠	,٦٥	٣٠	,٦٤
١١	,١٢	٣١	,٦٩
١٢	,١١	٣٢	,٥٦
١٣	,٦٣	٣٣	,٥٨
١٤	,٥٨	٣٤	,٧٣
١٥	,٥٢	٣٥	,٥٨
١٦	,٥٧	٣٦	,٧٣
١٧	,٦٣	٣٧	,٧٢
١٨	,٥٢	٣٨	,٧٥
١٩	,١١	٣٩	,٦٢
٢٠	,٥٦		

معامل الصدق لفقرات الاختبار دالة عند مستوى ,١ وفى حدود حجم عينة التقنين ما عدا الفقرات (٧، ١٢، ١٣، ٢٠، ٢٧).

ثبات الاختبار :

معادلة "Kuder & Richardson"

اقترح «كودر وريتشاردسون» «Kuder & Richardson» مجموعة من المعادلات لحساب الثبات وأعطاها أرقام مسلسلة وقد اشتهرت منها الصورة رقم (٢٠) والمعروفة باختصار K-R ٤٥ وتستخدم هذه المعادلة إذا كانت فقرات الاختبار تصحح بنعم أو لا أى بإستخدام الواحد والصفر.

$$ل - ر٢٠ = \frac{ن (١ - مج ح ف)}{ن - ١ (ع٢ س)}$$

ودلت النتائج على أن معامل الثبات ٧٦, وهو معامل ثبات دال عند مستوى ١, فى حدود حجم عينة التقنين.

٣ - إجراءات الدراسة:

تدور هذه الدراسة حول دافعية الإنجاز والتعرف على أثر الذكاء فى تقوية دافعية الإنجاز وهذا تطلب أن تكون العينة مزيج من السنوات المختلفة حتى تلاشى أثر طبيعة التعامل مع النظام الجامعى غير المألوف لطالب الفرقة الأولى ومن الرغبة الملحة فى الانتهاء من المذاكرة والتلمذة فى السنة الرابعة.

إضافة إلى أنه تم سحب تلك العينة من طلاب جامعة ٦ أكتوبر ممثلة للجامعات الخاصة حيث إن الجامعات الخاصة تعد فى طفولتها المبكرة وتحتاج لعديد من الدراسات التى تساعد فى التوجيه التربوى.

هذه الدراسة تطلب برنامج إنجازها تلك النقاط:

أ - الدراسات السابقة التى أجريت فى هذا المجال. وما توصلت إليه هذه الدراسات ومن ثم وضع فروض الدراسة فى ضوء تلك النتائج.

ب - القياس العلمى لمتغيرى الدراسة دافعية الإنجاز والذكاء المتعدد.

جـ - معالجة إحصائية نستطيع من خلالها ترجمة النتائج إلى معلومات يسهل تفسيرها وتجيب عند مدى تحقق فروض الدراسة:

د - تفسير نتائج الدراسة فى ضوء إطارها النظرى.

وذلك تطلب البحث عن الدراسات الحديثة فى هذا الصدد ولوحظ أنها متباينة فى النتائج ومن ثم وضعت تلك الفروض للتعرف عن أسباب إشكالية التباين كما تم تصميم اختبارين أحدهما لدافعية الإنجاز والأخير للذكاء المتعدد، بالاستعانة بالاختبارات السابقة فى هذا المجال وآراء المتخصصين فى هذا المضمار تلى ذلك تطبيق أداتى الدراسة على عينة تمهيدية للتقنين قوامها ١٠٠ طالب وطالبة ثم تطبيق أداتى الدراسة على عينة أساسية قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة وذلك بواسطة الباحثين حتى يتم التحكم بصورة موحدة فى الظروف المصاحبة للتطبيق.

ثم تم تصحيح أداتى الدراسة ورصد النتائج فى كشوف معدة لهذا الفرض وإجراء المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج فى ضوء الإطار النظرى للدراسة.

٤ - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- أسلوب التحليل العاملى
- أسلوب الارتباط.
- أسلوب تحليل المسار.

سابعاً- عرض النتائج:

للإجابة عن التساؤل الأول الذى ينص على:
ما هو البناء العاملى لدافعية الإنجاز:

تم تحديد البناء العاملى لدافعية الإنجاز باستخدام نظام Spss واستخدمت فيه طريقة المكونات الأساسية للتحليل العاملى Comament Analysis التى قدمها «هارمر» (Harmar, 1979) وأسلوب الفارماكس الذى قدمه «كايزر» «Kaiser». للتدوير المتعامد وتم استخدام الحاسب الآلى لتحليل نتائج الدراسة وأسفر التحليل لعينة الدراسة الأساسية أن عوامل دافعية الإنجاز هى:

١ ـ عامل دافع الإنجاز الأكاديمى.

٢ ـ عامل دافع الإنجاز الاجتماعى.

٣ ـ عامل دافع الإنجاز المهنى.

٤ ـ عامل دافع الإنجاز لسمات الشخصية.

وجدول رقم (٣) يوضح أبعاد دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات جامعة ٦ أكتوبر والتشبع الخاص بكل بعد.

جدول رقم (٣)
عوامل دافعية الإنجاز والتشبع الخاص بكل عامل
(بعد التدوير المتعامد)

العـــــــوامـل	التشبع
١ - دوافع الإنجاز الأكاديمى	,٦٤
٢ - دافع الإنجاز الاجتماعى	,٦٤
٣ - دافع الإنجاز المينى	,٦٠
٤ - دافع إنجاز السمات الشخصية	,٦١

عامل دافع الإنجاز الأكاديمى:

يعرفه الباحثان بأنه: ميل أو نزوع لبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف أكاديمية.

عامل دافع الإنجاز الاجتماعى:

يعرفه الباحثان بأنه رغبة التغلب على العقبات والسيطرة على البيئة الاجتماعية ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

عامل دافع الإنجاز المهنى:

يعرفه الباحثان بأنه رغبة الفرد فى الحصول على مهنة تشبع رغباته.

دافع إنجاز السمات الشخصية:

يعرفه الباحثان بأنه رغبة الفرد فى تحقيق التكيف مع ذاته فى مهامه المختلفة.

وللإجابة على التساؤل الثانى الذى ينص على:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والذكاء المتعدد عند «جاردنر» «Gardner» تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار دافعية الإنجاز ودرجاتهم على اختبار الذكاء المتعدد.

والجدول التالى يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

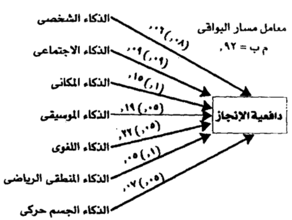
جدول رقم (٤)
معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار الدافع للإنجاز ودرجاتهم على اختبار الذكاء المتعدد

العينة	ن	قيمة ر	مستوى الدلالة
ذكور	١٨٠	,٤	,٠١
إناث	١٢٠	,٣٨	,٠١
العينة الكلية	٣٠٠	,٤١	,٠١

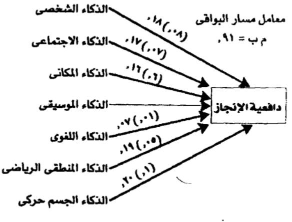
ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الدافع للإنجاز ودرجاتهم على الذكاء المتعدد سواء على مستوى العينة الكلية أو عينة الذكور أو عينة الأناث ذات دلالة إحصائية عن مستوى ٠,٠١ وهذه النتيجة تؤدى إلى قبول الفرض الثانى حيث توجد علاقة ارتباطية طردية دالة بين الدافع للإنجاز والذكاء المتعدد لدى عينة الدراسة.

وللإجابة عن التساؤل الثالث الذى ينص على:

ما هى العلاقة السببية بين الذكاء المتعدد عند جاردنر ودافعية الإنجاز تم استخدام تحليل المسار.



شكل رقم (١) يوضح النموذج السببى لعينة الذكور



شكل رقم (٢) يوضح النموذج السببى لعينة الإناث

عند استخدام تحليل المسار لمعرفة تأثير الذكاء المتعدد على أبعاد دافعية الإنجاز كل بعد على حدة كانت قيم معاملات المسار غير دالة فى الأبعاد.

ثامناً - تفسير النتائج:

لما كانت هذه الدراسة تتناول دافعية الإنجاز فى علاقتها بالذكاءات السبع فى ضوء نموذج «جاردنر» «Gardner» لوحظ من نتائج التحليل العاملى أن البناء العاملى لاختبار دافعية الإنجاز الذى تم تطبيقه على عينة الدراسة تكون من أربعة عوامل دافع الإنجاز الأكاديمى ودافع الإنجاز الاجتماعى ودافع الإنجاز المهنى ودافع الإنجاز لسمات الشخصية وهذا مؤشر على اتساع مجالات دافعية الإنجاز فى شتى جوانب الحياة وهذا يؤكد مدى أهمية التعرف على المؤثرات الإيجابية عليها لتدعيمها المؤثرات السلبية لتلافيها وهذا تطلب البحث عن المتغيرات ذات التأثير أو التأثر بدافعية الإنجاز وكان من أهم هذه المؤثرات الذكاء المتعدد ودعم ذلك «نانسى شارودنر» «ليندا ريبار» «Clender & Ripar, 1999» حيث توصلا إلى أنه يمكن زيادة دافعية الإنجاز باستخدام طرق تنمية الذكاء المتعدد. وتم إيجاد معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والذكاء المتعدد فكانت معاملات الارتباط دالة وقوية مما يدل على التأثير القوى ذو الاتجاهين أو ذو الاتجاه الواحد الذى اتضح من تحليل المسار أنه ذو اتجاه واحد من الذكاء المتعدد إلى دافعية الإنجاز ومن ثم نستطيع القول بأن دافعية الإنجاز تتأثر تأثرا دالاً بالذكاءات السبع وهذا يدل على دور الذكاء فى تقوية وضبط دافعية الإنجاز وأن الذكاء يمثل المصدر الأساسى فى بروز

الرغبة والميل لتحقيق الأفضل فى شتى المجالات وتحويل تلك الرغبة والميل إلى واقع فعلى ويدعم ذلك ما ذكره «ستيرنبرج» «Sternberg, 1999» إلى ارتباط دافعية الإنجاز ارتباطا قويا بذكاء الفرد إضافة إلى أن النتائج أسفرت عن قوة الأثر المباشر لكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء المكانى والذكاء المنطقى الرياضى والذكاء الشخصى فى دافعية الإنجاز لعينة الذكور.

وقوة الأثر المباشر لكل من الذكاء الموسيقى والذكاء اللغوى والذكاء الجسم حركى فى دافعية الإنجاز لعينة الإناث.

لربما يرجع ذلك إلى احتكاك البنين بالمجتمع بصورة أكثر من البنات مما يعمل على تنمية الإدراكات المختلفة التى تساعد البنين على فهم انفسهم بدرجة أعلى من البنات وأن قوة الأثر المباشر لكل من الذكاء الموسيقى والذكاء اللغوى والذكاء الجسم حركى فى أثره على دافعية الإنجاز يتمشى مع تفوق الإناث فى تلك القدرات عن البنين.

فسرت النتائج فى ضوء الإطار النظرى للدراسة.

المراجع العربية

١ - احمد زكى صالح : اختبار القدرات العقلية الأولية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢ - احمد زكى صالح: علم النفس التربوى، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٧٩.

٣ - احمد زكى صالح : علم النفس التربوى، طبعة ١١، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٧١.

٤ - أحمد عثمان صالح : توقع التحصيل وقيمته وعلاقتهما بالتحصيل الفعلى، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط العدد ١١، ص (١١٠٤: ١٠٣٧) ١٩٨٩م.

٥ - احمد محمد عبدالخالق: الدافعية للإنجاز لدى اللبنانيين، بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس فى مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١م.

٦ - امال احمد مختار صادق: دراسات وبحوث فى التربية الموسيقية وسيكولوجية الموسيقى، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤م.

٧ - أنور محمد الشرقاوى: الدافعية والإنجاز الأكاديمى والمهنى وتقويمه، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤م.

٨ - أنور محمد الشرقاوى: الدافعية والإنجاز الأكاديمى والمهنى وتقويمه الجزء الثانى، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠م.

٩ - سعد عبد الرحمن: القياس النفسى، الطبعة الأولى، الكويت، مطبعة الفلاح، ١٩٨٤م.

١٠- عبداللطيف محمد خليفة: دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسودانيين فى الدافعية للإنجاز علاقتها ببعض المتغيرات، مجلة علم النفس العدد ٤٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٧م.

١١- فؤاد أبو حطب: الذكاء الشخصى استراتيجية البحث وبعض النتائج الأولية، أبحاث المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٩٩٢م.

١٢- فؤاد ابو حطب: القدرات العقلية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

١٣- فؤاد أبو حطب: أمين سليمان، طبيعة الذكاء الشخصى، استخدام اختبارات الذاكرة كمحك، مجلة الدراسات النفسية، جامعة عين شمس، ١٩٩٥م.

المراجع الأجنبية

14- **Fasko, D.:** Individual Differences and Multiple Intelligences, Eduction Psychclogy, 1992.

15- **Gardner, H.:** Frames of Mind theory of Multiple Intelligence, Londo, Heinemann, 1983.

16- **Gardner H.** Multiple-Choice decision behaviour amer. J. psychol, 1958.

17- **Klein, C. et al:** increasing Student Motivation Through Cooperative Learning Nriting in Mathematics and Multiple intelligences, Saint Xavier university, 1995.

18- **Layng. D. et al:** I improving Behavior Through Multiple Intelligences, Saint Xavier university, 1995.

19- **Reiff, G.:** Multiple Intelligences culture and Equitable learning childhood Education, Vol 73, No 5, 1997.

20- **Ribar, L.:** Increasing student Motivation though the use of Multiple intelligences and Cooperative Learning techniques saint Xaveir University, 1999.

21- **Sternberg R.: IQ:** Counts, but what Really counts is Successful Intelligence NA SSp-Bulletin, Vol 80, No 583, 1996.

العنف المدرسى كما يدركه المعلمون والمعلمات لدى عينة مقارنة بين مصر وسلطنة عمان

د. محمد خضر عبد المختار

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب بسوهاج

مقدمة

إن ظاهرة العنف بشكل عام تُعد من أكثر الظواهر التى تسترعى الاهتمام والبحث من مختلف المؤسسات ، فهى قضية قديمة ومتجددة وشائكة وتحتاج إلى مزيد من البحث والتقصى. والملاحظ فى الآونة الأخيرة انتشار ظاهرة العنف المدرسى وخاصة تعدد أشكاله بين التلاميذ فى المدارس فأصبحت ظاهرة دخيلة على مجتمعاتنا العربية.

والدراسات الحديثة تولى اهتماما للعنف المدرسى الذى يعتبر قضية متزايدة يوما بعد يوم فى المدارس. ويشير المركز القومى للإحصائيات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية (N.C.E.S)(١) إلى تكرار مؤشرات العنف المدرسى فى المدارس الإعدادية والثانوية إلى (٢٤٣،١) جريمة عنف لكل (١٠٠،٠٠٠) طالب. (N.C.E.S: 1998).

كما يشير المركز القومى العالمى لمواجهة العنف المدرسى (N.C.P.C)(٢) إلى أن العنف المدرسى كالبركان ولا توجد مهارات علمية لدى المعلمين للتنفيس عنه أو حتى تخفيف حدته، فالأمر توصل إلى انتشار الأسلحة النارية داخل جدران المدارس، وكذلك وجود أسلحة حادة كالسكين مع التلاميذ ويستخدمونها كأداة للتهديد. (N.C.P.C:2003)

كما تشير دراسة Petersen, G. (1998) إلى مخاوف الموظفين والمعلمين من أخطار العنف على البيئة المدرسية وانتشار نماذج من الجرائم بين التلاميذ. (Petersen, G.:1998:25)

وتوصلت دراسة Laura Ting, et al (2002) الى أن المعلمين لديهم مخاوف من المناخ السائد فى المدرسة، مما يتطلب الحاجة إلى مناخ طبيعى وبرامج ترويحية تشعر التلاميذ بالأمن وتبعدهم عن العنف المدرسى .

(Laura Ting et al:2002:1006)

فى العشر سنوات الأخيرة أصبح العنف المدرسى يسبب قلقًا متزايداً بالنسبة للطلاب والمعلمين فى كافة أنحاء العالم وفى الولايات المتحدة خاصة، فاستطلاع الرأى العام يبين أنه أصبح مشكلة عامة تشغل الرأى العام (Anat Zeira, et al; 2004:449). وتعتبر المدرسة جزء تعويضى للمجتمع السيئ الذى نشأ فيه التلاميذ. (Vriens etal;:1995:19)

فالتلميذ الذى يعيش فى أسرة يتواجد فيها العنف والضغوط النفسية يكون عدوانيًا فى البيئة المدرسية ومما يساعده على ذلك وجود تلاميذ يتسمون بالعنف مما يؤدى إلى انتشار الظاهرة بين التلاميذ وهو ما يسمى بسيكولوجية الحشد أو الجماعة،فالعنف المدرسى نتاج لثقافة مجتمعية عنيفة، والمدرسة بما فيها من نظم إدارية وعدم وضوح للقوانين والقواعد المدرسية وكذلك وجود إحباطات متوالية من المعلمين للطلاب يكون محصلته ردود فعل سلبية من قبل التلاميذ نحو بعضهم البعض أو نحو معلميهم.

ويظهر العنف المدرسى بطرق مختلفة بين التلاميذ داخل الصفوف وخارجها مما يعمل على إعاقة المدرسة عن القيام بالدور المتوقع منها وإن تعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس فى التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف وحل الإشكالات التى تنتج عن ممارسته يأتى على حساب الهدف الأساسى للمدرسة،كما أن انتشاره بين التلاميذ فى المدرسة يؤدى إلى جعل البيئة المدرسية بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية. (رافع الزغلول وآخرون: ١٩٩٥: ١)

ولعل مفهوم العنف المدرسى يرتبط بموضوع مهم وهو إدارة الصف المدرسى تلك العملية التى تهدف إلى تطوير وتنظيم فعلى داخل الصف ومن خلال الإجراءات التى يؤديها المعلم يهدف إلى توفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم فى ضوء

---

(١) National center for education statistics (1988)
(٢) National crime prevention council (2003)

الأهداف التعليمية المحددة لإحداث تغيرات مرغوب فيها فى سلوك المتعلمين ومن أجل تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن فى جوانب شخصياتهم المتكاملة.

(يوسف قطامى، فايقه قطامى: ٢٠٠٢: ١٣)

تكشف الدراسات والتقارير العلمية عن العوامل والأسباب التى تساهم فى دراسة العنف المدرسى، فقد توصلت دراسة Anat Zeira, et al; 2004 إلى زيادة العنف فى المناطق الحضرية والمزدحمة، كما أن اختلاف الثقافة من العوامل التى تسهم فى العنف.

(Anta Zeira,et al: 2004:473)

فالإهمال ورفض اتباع القواعد والقوانين المدرسية والغيرة غير الصحية بين التلاميذ واشتراك التلاميذ فى عصابات من العوامل التى تسهم فى بركان العنف المدرسى (N.C.P.C.1998) كما أن خطر التميز بين الطلاب البيض والسود ووجود فئات مختلفة من الأعمار فى مدرسة واحدة يؤدى إلى العنف المدرسى. (Kerin, M; 1999 : 1055)

وتمثل البيئة العنيفة مخاطر على الأطفال وخاصة وجود جيل من الأطفال نشأ فى مشاهدة العنف التليفزيونى Alan W,& Guy L.1984 ولعل تقرير المعهد القومى للصحة العقلية (NIMH)(١) الذى مكث عشر سنوات لدراسة القضية الشائكة حول العلاقة السببية بين العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى وانتهت الخلاصة إلى إن المشاهدة تزرع اتجاهات سلبية فى المشاهدين، ووجود علاقة موجبة بين المشاهدة والعنف.

(Alan W,& Guy L.1984.:22-23)

ومما يؤكد ذلك توصل (1984) David, P. فى دراسة طولية تتبعيه على أطفال المدارس وخاصة ملاحظة النزاع والعراك والشجار وعدم الطاعة والفوضى المدرسية والعنف اليدوى واللفظى أثناء وجود التلاميذ فى قاعة الدرس أو الاستراحة، وانتهت النتائج الى تقليد نماذج من العنف التليفزيونى. (David, P. 1984:18)

ويناقش (2004)Stephen L.F. فى كتابه علم النفس الاجتماعى نظرية معرفية لتفسير العدوان العدائى الناتج عن التأثيرات السلبية وفيما يلى نموذج لنظرية Berkowitz عن حالات العدوان الاندفاعى الناتج من التأثير السلبى:

اولاً - التأثير السلبى

ثانيًا - المنظومة المعرفية الدنيا التى تفسر التأثير السلبى وتظهر فى شكلين :

أ - ردود أفعال مباشرة متعلقة بالعدوان ناتجة عن ارتباطات معرفية تتكون وتتفاعل من خلال الأفكار السلبية والانفعالات والسلوك الانفعالى السلبى ويأخذ الشكل البسيط للغضب.

ب- ردود أفعال مباشرة تتسم بالهروب وتأخذ الشكل البسيط من الخوف.

ثالثًا - ظهور المنظومة المعرفية العليا التى من خلالها يتم إدراك الذات والحاجة إلى التنظيم ويمكن تعديل ردود الفعل المباشر المتعلق بالعدوانية وكذلك ردود الفعل الهروبى ويمكن السيطرة عليه أو جعله أكثر تركيزا وتصبح المعرفة أكثر نفوذا وتأثيرا بسبب إدراك الذات والإحساس بالحاجة إلى التنظيم.

---

(١) National Institute of Mental health

رابعًا - من خلال إدراك الذات والتنظيم فى ظل بنية معرفية يمكن التصرف فى شكلين:

أ - إثارة أو إزعاج أو غضب.

ب - هروب - انسحاب

(Stephen L.F :2004.:446)

ويشير تقرير المركز القومى للإحصائيات التربوية إلى إن مساحة وحجم المدرسة يرتبط بزيادة جرائم العنف المدرسى، فالمدرسة صغيرة المساحة والأقل عددا أقل عنفا بالمقارنة بالمدرسة كبيرة الحجم وكثيرة العدد. (N.C.E.S: 2003)

كما تكمن جذور العنف لدى الأطفال من خلال تقليد نماذج من المراهقين بل أن هناك كثيرا من العوامل المؤثرة فيها كمشاهدة العنف المنزلى والشجار بين أفراد الأسرة وأيضا مشاهدة عنف الشارع، وأن الأطفال الذين يتعرضون لخبرات الانتهاك وممارسة العنف الذى وقع عليهم كضحية وكذلك انخفاض تقدير الذات لدى الأطفال (Janet M.:1998:132) كما أن العقاب والسخرية فى الصف من قبل المعلم يقضى على ثقة التلميذ فى نفسه، وينخفض تقديره لذاته، فالتلميذ المضطرب فى المدرسة الابتدائية هو ذلك الذى يصبح متمردا فى المدرسة الإعدادية والثانوية.

(جابر عبد الحميد ١٩٩٤: ٤٨٥)

ويؤكد (1974) .Elinor, V أن العقاب الذى يناله الطفل من المعلم وكذلك من الأسرة يؤدى إلى العنف، كما أن عزلة الآباء عن أسرهم وخاصة الآباء العسكريين له دور فى العنف المدرسى.

(Elinor, V.;1974:287)

أهمية الدراسة:

١-العنف المدرسى قضية معقدة وشائكة وتحتاج إلى دراسات متعمقة لفهم الظاهرة، فمنذ نصف قرن يعتبر تأخير الطالب عن الصف، والحديث الجانبى مع زملائه عنف مدرسى إلا أنه فى هذه الآونة تعدى ذلك وأصبح ظاهرة تستدعى الاهتمام من قبل المتخصصين فاستخدام الأسلحة فى المدرسة والسرقة وإرهاب الآخرين واستخدام الأدوات الحادة والاعتداءات الجنسية أصبحت سلوك متكرر بين التلاميذ فى المجتمعات الغربية.

٢- تشير إحصائيات المركز القومى التربوى إلى الانتشار والزيادة الملحوظة من العنف المدرسى ففى عام ١٩٩٨ وصلت ضحايا العنف المدرسى إلى ٢,٧ مليون جريمة مدرسية تتضمن (٢٥٣,٠٠٠) حالة من الأفعال العنيفة مثل السرقة، الاعتداءات الجسدية، الاغتصاب والتحرش الجنسى، وبلغت حالات الوفاة ٦٠ حالة، كما تشير الإحصائيات إلى ضحايا العنف المدرسى من المعلمين إلى ١,٧ مليون جريمة عنف فيما بين عامى (١٩٩٣-١٩٩٨). (Anta Zeira,et al: 2004:450)

٣- تتصدى الدراسة لموضوع أصبح يشغل المتخصصين والعامة وأولياء الأمور لان المدرسة أصبحت مكانًا غير آمن على الأطفال، على الرغم إن المدرسة تعتبر بيئة لتعليم السلوك وغرس للقيم الاجتماعية وإعداد لجيل خال من العنف.

٤- مما سبق تكشف الدراسة عن أساليب مواجهة العنف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

والتعرف على أسبابه ومظاهره، ودراسة متغير هام وهو شخصية المعلم التى تحد من موجة العنف المدرسى وأيضا تهتم بالعديد من المتغيرات ومنها سنوات الخبرة والفروق بين الجنسين وكذلك الفروق بين الثقافات (مصر- سلطنة عمان) وهذا ما تفتقر إليه الدراسات.

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة المشكلة فى عدة تساؤلات نوجزها فى التالى:

١- من وجهة نظر عينة من المعلمين والمعلمات حول ظاهرة العنف المدرسى:

أ- ما خصائص المعلم الذى يسيطر على الصف ولم يحدث فوضى أثناء الحصة ؟

ب- ما مظاهر العنف المدرسى التى تحدث فى الصف من التلاميذ ؟

جـ- ما الأسباب التى تسهم فى انتشار العنف المدرسى ؟

د- ما أساليب المعاملة التى يستخدمها المعلم حتى لا يحدث عنف ؟

٢-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات على كل من (أساليب التعامل - شخصية المعلم-مظاهر العنف)؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين سنوات خبرة المعلم (١-٤) (١٠ فما فوق) على كل من (أساليب التعامل-شخصية المعلم-مظاهر العنف)؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلم فى مصر والمعلم فى سلطنة عمان على كل من (أساليب التعامل-شخصية المعلم-مظاهر العنف)؟

تحديد المفهوم :

العنف المدرسى **School Violence**

مفهوم معقد نظراً لتعدد أشكاله ومظاهره وتنوع أسبابه، ويشير Stuart Henry (2000) إلى أن تعريف العنف المدرسى ليس كافياً ويخفق معه من يتعامل معه من الباحثين نظراً لأنه يأخذ شكل أوسع واتجاه متكامل، ونظرا لتداخل تأثيرات تفاعلية وسببية لفهم المفهوم بشكل متكامل.

(Stuart Henry; 2000:16)

ونقصد بالعنف أى قوة تستخدم أو تنتهك حق الآخر أغلب الدراسات تركز عل المفهوم بشكل خاص على الوسائل التى تستعمل لإيقاع العنف مثل الأسلحة، الأدوات الحادة وشفرات الحلاقة باعتبار إن هذه الوسائل أكثر شيوعا فى المدارس.

(Robert G. Stevenson. 2003:298)

فالعنف المدرسى قضية معقدة لا تكون محددة بالعنف البدنى، بينما أغلب الدراسات تعرفه بالأفعال المباشرة للعنف التى تحدث بين الطلاب والطلاب أو إلى التى تحدث بين الطلاب والمعلمين.

(Laura Ting et al: 2002: 1006)

والملاحظ إن العنف المدرسى اقترب من مفهوم الجريمة والانحراف عن المعيار الاجتماعى الذى توصل إليه John Hagan إلى أن الجريمة نوع من الانحراف عن المعاير الاجتماعية التى تتضمن الأفعال الهجومية وتتمثل فى الأذى الجسدى واستعمال الأسلحة، ونلاحظ إن المفهوم اقترب من مفهوم الجريمة نظراً لاعتماده على ثلاثة أبعاد كما صورها John Hagan وفيما يلى هذه الإبعاد :

أولا - مفهوم الجريمة يتضمن أفعال وجرائم واستخدام للمخدر ووجود ضحية.

ثانياً - النظرة الأخلاقية، وجود إجماع أن السلوك غير المرغوب فى المدارس كالهيروين والمارجونا خروج عن المعيار الاجتماعى.

ثالثاً - النظرة القانونية وتتضمن التحذيرات الرسمية واستثناء العقوبة فى المدرسة.

(Stuart Henry; 2000:16-26)

يَعرف عبد الوهاب كامل العنف بأنه حالة نفسية تشير إلى ارتفاع حدة الغضب الى درجة عارمة تدفع صاحبها للتهور بدون عقل لارتكاب الجرائم والتصرفات الخارجة عن القانون.

(عبدالوهاب كامل ١٩٩٥:٢)

ويقدم رافع الزغلول وآخرون تعريفًا للعنف: سلوك يمارسه الأفراد أو الجماعات يؤدى إلى إلحاق الضرر المادى أو النفسى بالآخر أو الممتلكات سواء كانوا أفرادًا أو جماعات أو مؤسسات خاصة أو عامة.

(رافع الزغلول ١٩٩:٢)

مما سبق نشير إلى خلط مفهوم العنف المدرسى بمفهوم الجريمة، فأغلب الدراسات اقترب فيها المفهوم من الجريمة، كما تناولت المفهوم من خلال مظاهره المختلفة الدالة علية ونقصد بالعنف المدرسى: أى فعل أو قوة تستخدم لإلحاق الضرر أو الأذى البدنى والنفسى الموجه ضد الآخر (عنف الطالب الموجه لزميله) وإلحاق الضرر بممتلكات الآخر أو المؤسسة التى يوجد فيها.

التعريف السابق ركز على ثلاثة عناصر هامة:

أ- الفعل أو الضرر الموجه لإيذاء الآخر، والإيذاء لا يتعدى حد الجريمة.

ب- نقصد بالأذى النفسى التهديد أو التحقير أو التقليل من شأن الآخر.

جـ- إلحاق الضرر بالممتلكات أى الاعتداء على حقوق الآخرين بالسلب أو اخذ الممتلكات بالقوة.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التى تناولت العنف المدرسى منها ما أهتم بانتشار الظاهرة بين تلاميذ المدارس، ومنها ما أهتم بدراسة أسباب وأنواع العنف المدرسى، كما ركزت بعض الدراسات على أساليب الوقاية ومواجهة العنف المدرسى.

ويعرض الباحث الدراسات حسب الترتيب الزمنى من الأحدث إلى الأقدم:

فى دراسة Anta Zeira,et al: 2004 عن العنف المدرسى فى إسرائيل: دراسة مسحية، ركزت الدراسة على إدراك معلمى الصف للعنف المدرسى،وأجريت الدراسة على عينة من المعلمين بلغت (١٥٢١) معلما من (٢٣٢) مدرسة تمثل قطاعات التعليم فى إسرائيل (ابتدائى-تعليم أساسى- مدارس عليا) وتمثل قطاعات عربية وعلمانية ويهودية. اعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (٨٩) بندا لمعرفة آراء المعلمين والمستشارين بالمدارس نحو ظاهرة العنف المدرسى، كما تم إجراء عمليتى الثبات والصدق واستبعد (٣١) بندا لا تخضع للثبات والصدق، وتتكون الاستبانة من أربعة أبعاد (تأثير الأحداث- ردود الأفعال-الضيق والتوتر-سلوك التجنب)، كما اعتمد فى تحليل البيانات برنامج SPSS.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج هامة نوجزها فى التالى:

- النقص الواضح لدى المعلمين فى التعامل مع العنف المدرسى، كما توجد فروق واضحة بين المعلمين فى مختلف مستويات المدارس فى التعامل مع ظاهرة العنف المدرسى.
- المعلمون الذكور فى المدارس المتوسطة والعليا التى تقع فى الحضر أكثر الضحايا لجرائم العنف المدرسى بالمقارنة بمعلمى المدارس فى الريف.
- من مظاهر العنف الطلابى الموجه نحو المعلمين التهديد بنسبة ١٣٪، أما الجرح بنسبة٤٪، المهاجمة الجسدية بنسبة ٤٪.
- العنف المدرسى يختلف باختلاف متغيرات مستويات العمر والجنس والثقافة.
- توصى الدراسة بتدعيم أدوار أخصائى الخدمة الاجتماعية فى تشكيل السياسة العامة فى حرفية التعامل مع العنف المدرسى.

(Anta Zeira,et al: 2004:471-484)

وفى دراسة Finley, L; & Loura, L; 2003 عن إدراك المعلمين لقضايا العنف المدرسى، تناولت الدراسة بعض المتغيرات ومنها المناخ المدرسى ومتغير الريف والحضر - وأيضا متغير المدارس كبيرة العدد وصغيرة العدد. اهتمت الدراسة بفئة المعلمين وإدراكهم للعنف المدرسى.

- تشير النتائج إلى مخاوف المعلمين من مناخ المدرسة الذى يسوده العنف وخاصة عدم شعور التلاميذ والمعلمين بعدم الأمن داخل جدران المدارس.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين المدارس الصغيرة العدد والمشتركة والمدارس الكبيرة العدد والمشتركة على استراتيجيات مواجهة العنف المدرسى لصالح المدارس الكبيرة -انتشار العنف المدرسى فى المدارس الصغيرة الحجم.
- تشير الدراسة إلى توفير مناخ طبيعى كاف للترويح والترفيه يشعر التلاميذ بالأمان.
- وضع استراتيجيات كدور وقائى للعنف المدرسى.

(Finley, L; &Loura, L; 2003:51-66)

أما عن مستويات العنف المدرسى فقد تناولت دراسة Renfro, J et al ;2003 التى أجريت على مستوى العنف المدرسى فى ثلاث مدارس عليا حيث تم اختبار استراتيجية عالمية لمواجهة وتخفيض العنف، وتم جمع البيانات قبل إدخال الاستراتيجية لتخفيض العنف ثم تم قياس بعدى مع ضبط بعض المتغيرات الوسيطة والدخيلة.

-أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ بعد تطبيق الاستراتيجيات المتبعة فى الدراسة لتخفيض العنف. كما تشير النتائج إلى إن المعلمين ومدراء المدارس أدركوا تحسنا ملحوظاً فى تخفيض العنف، كما أن المعرفة واكتساب المهارات بعد التطبيق الثانى أدى الى منع العنف وتخفيف حدته.

(Renfro,J et al; 2003:81-99)

وفى دراسة عن توقف العنف المدرسى قام بها المركز العالمى لمواجهة الجريمة N.C.P.C تشير الدراسة إلى أن العنف المدرسى أصبح كالبركان الغاضب كما أنه لا توجد مهارات للتنفيس عن هذا البركان أو حتى التخفيف من حدته.كما تركز الدراسة على مواجهة العنف عن طريق إعداد

برامج فى كل مدرسة لمعالجة النزاعات والصراعات بطريقة سلمية كما يتم إبعاد الأسلحة عن أيدى التلاميذ.

والسؤال الهام للدراسة :

كيف يمكن مواجهة وتوقف العنف المدرسى ؟

وللإجابة عن السؤال نتبع ست أفكار رئيسة يمكن عرضها فيما يلى :

١- المنع الفورى لجلب الأسلحة إلى المدارس لمنع المشاكل التى تحدث بين التلاميذ ويحتاج ذلك عمل فردى وآخر جماعى وخاصة تضامن أولياء الأمور والمدرسة.

٢- ترقب الإشارات التى تحدث بين التلاميذ وعمل فريق مدرسى يتابع رد فعل الإشارات فى المدرسة.

٣- تدريب المعلمين على مهارات التحكم فى الغضب الذى ينتشر بين التلاميذ.

٤- إرشاد التلاميذ بالبعد عن الألعاب العنيفة ومشاهدة برامج التلفاز التى تؤدى إلى الحزن والكآبة.

٥- التغلب على مشاعر الغيرة التى لا مبرر لها بين التلاميذ مما يؤدى إلى تكوين عصابات وشلل داخل المدرسة .

٦- إتباع تطبيق القواعد والقوانين داخل جدران المدارس وطلب فريق فنى لكتابة تقارير للأحداث التى تحدث بين التلاميذ ومن أعمال الفريق الفنى عدة تكليفات منها:

أ- تزويد الطلاب بمعلومات دقيقة عن نظام جناح الأحداث والإجرام والاعتقالات للشباب الذين يشاركون فى العنف .

ب- تزويد الطلاب بمعلومات حول الخسائر والتكاليف التى يتحملها التلاميذ من جراء العنف.

جـ -عمل نداءات للخدمة «فريق حفظ الأمن المدرسى».

د- تحويل الطلاب الذين يثيرون العنف إلى الأخصائى النفسى أو مدير المدرسة لحل المشكلة وتقديم المشورة والمساعدة لهم.

هـ- تعيين ضابط مدرسى مسئول عن تطبيق القانون ومسئول عن أمن المدرسة وحل المشكلات . .

و- تعليم التلميذ مبدأ التسامح وتعليمه شعار «ما هو غير شرعى خارج المدرسة غير شرعى داخل المدرسة (N.C.P.C: 2003)

وفى دراسة ميدانية عن استطلاع آراء المعلمين حول العنف المدرسى، أجرى عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢) دراسة على (٣٥٥) من المعلمين والمدراء والقيادات التعليمية بمنطقة الغربية وأعد استبيانا للتعرف على انتشار العنف ضد المعلمين وكذلك التعرف على مظاهر العنف.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- استخدام الأدوات الحادة بين التلاميذ بنسبة ٣٣٪ من استجابات وآراء عينة الدراسة.

- أقرت العينة أن نسبة انتشار العنف ضد المعلمين قد بلغت نسبته ٢٤,٢٪ أما المشاجرات داخل الصف الدراسى بلغت حوالى ٦٠٪ وحوادث السرقة تصل إلى ٨٠٪.

- انتشار البلطجة بين التلاميذ بنسبة ٥٧,٤٪.

- انتهت النتائج إلى مؤشرات للإنذار المبكر للتورط فى سلوك العنف منها: التفكك الأسرى،

سوء المعاملة للأطفال والقسوة فى التربية، عدم القبول من الآخرين، عدم تحمل المسئولية، الاعتداء على ملكية الآخرين.

(عبد الوهاب كامل : ٢٠٠٣: ٢٣٦-٢٣٨)

- ردا على القلق الخاص بالعنف المدرسى والأبحاث والدراسات المحددة على استجابات المعلمين الخاصة بهذه الأحداث تم إعداد مقياس لردود أفعال المعلمين تجاه قضية العنف المدرسى، وأعدت Laura Ting et al,(2002) دراسة تهدف إلى إعداد مقياس للتقدير الذاتى يتكون من (٣٥) فقرة لقياس سلوك المعلمين وخاصة ردود أفعال المعلمين نحو أحداث العنف المدرسى، طبقت الدراسة على عينة من (١٤٣) معلمًا من مدارس متوسطة وأخرى عليا، أجرى تحليل عاملى للمقياس وتم التوصل إلى ستة عوامل (التدخل - الأمان - التجنب - الثقة بين الطلاب - مشاعر الإغاثة - البيئة الآمنة)، المقياس من إعداد Anta Zeira,et al: 2004 أجريت عمليتا الثبات والصدق على المقياس التى تشير إلى صلاحية المقياس، تشير النتائج إلى أن العنف المدرسى تعدى الاعتداءات الجسدية وانتقل إلى الإدمان وانتشار الأسلحة وتكوين عصابات واعتداءات جنسية والسرقة وانتقلت الصورة إلى جرائم القتل.

- المناطق الريفية أكثر أمنا بالمقارنة بالمناطق الحضرية، وتشير الإحصائيات بأن معدل جرائم القتل فى المدارس فيما بين عامى ١٩٩٣-١٩٩٨تناقص بنسبة تتراوح مابين ١٠٪ إلى ٨٪).

(Laura Ting, et al :2002:1006-1019)

ولعل القوانين الرادعة وتطبيق اللوائح المدرسية تقلل من العنف المدرسى، ومن ضمن هذه القوانين فصل الطلاب المشاغبين وجاءت دراسة Karcher, M. (2001) عن موجة العنف والفصل بين تلاميذ المدرسة المتوسطة الريفية، أجريت الدراسة لمعرفة العلاقة بين السلوك العنيف وعرقلة التواصل فى المدرسة، كما ناقشت الدراسة متغير التعصب العنصرى بين الطلاب البيض والسود كمتغير يثير النزعات العدوانية بين التلاميذ. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين تعرضوا للفصل من قبل معلميهم كعقاب للذين شاركوا فى العنف المدرسى مقارنة بالطلاب الآخرين الذين لم يشتركوا فى العنف المدرسى .

- التمييز بين الطلاب البيض فى المدارس المتوسطة عن التلاميذ السود سبب للخلافات وسبب لعرقلة التواصل بين التلاميذ، كما تؤكد الدراسة على مرحلة الطفولة باعتبارها الأصل فى زرع جذور العنف لدى الطفل.

(Karcher, M.: 2001:35)

ومشكلة العنف المدرسى تنمو وتتزايد فى الولايات المتحدة الأمريكية، لذلك طُلب عمل فريق من المربين والمستشارين والمؤلفين للرد على أسئلة تتعلق بالعنف المدرسى، وتناقش دراسة Robert G Stevenson.(2001) مشكلة العنف واسعة الانتشار وأيضا مشكلة العنف القاتل فى المدارس التى ظهرت حديثا، ففى مدرسة كولومبيا العليا تعتبر مشكلة ومأساة عندما يحدث فى المدرسة جريمة قتل، وتزايد القلق يوما بعد يوم حول الظاهرة.

والدراسة تناقش سبب هذه الجرائم وهو حمل الأسلحة إلى المدرسة،والدراسة تقدم مقترحات للمربين والآباء لمنع العنف المدرسى ومنها :

أ - منع دخول الأسلحة إلى المدرسة، كشفرات الحلاقة - السكاكين- الأسلحة الحادة.

ب - كسر موجة العنف من خلال التضامن مع المربين والمستشارين والمؤلفين لتقديم المشورة والنصائح، ومشكلة العنف ليست وليدة اليوم فمنذ الثمانينات لقيت ثلاث شابات حتفهن فى المدرسة.

(Robert G. Stevenson. 2001:298-311)

تناولت الدراسات أساليب الوقاية للحد من العنف وقدم Jane Nicholson.(2000). دراسة يناقش فيها حالة لطالب قتل زوجته فى مكتب الجامعة، والباحث اعتمد على السيرة الذاتية للطالب وخاصة معرفة الصراعات التى مر بها الطالب أثناء حياته الدراسية، كما اعتمد الباحث على الدراسة التحليلية للعنف فى المدرسة ومعرفة المبادئ ومنهج المعيشة الحياتية والمواءمة بين الحياة وحياته المدرسية، كما تم التعرف على الأفكار العقلانية والعمليات العقلية والمشاعر الانفعالية الخاصة والعامة وأهداف الطالب المجتمعية ومعرفة بنية المجتمع الصغير الذى يعيش فيه بالإضافة إلى مبادئ اللاعنف وعلاقة الطالب بالجنس الآخر. وانتهت الدراسة إلى:

أ - العنف المدرسى مسئولية العائلة والأسرة

ب - العقاب البدنى من قبل المعلمين فى المدرسة له علاقة ملحوظة بالعنف فى المدرسة.

جـ - تحميل المسئولية الأخلاقية لمدير المدرسة لأنه المسئول عن السلوك غير المقبول فى المدارس.

د - التخويف والمضايقة فى الأسرة يؤدى إلى تعليم الطفل السلوك العنيف.

هـ - التنشئة الاجتماعية وعبارات لا تنسى فى حياة الأطفال يسمعونها من آبائهم الذين يحتلون مكانة الحب والاحترام تؤدى إلى إثارة الأطفال نحو التخويف والتهديد وأن الطفل له الحق لفعل شلوك غير مرغوب، ومن هذه العبارات «تحتاج للتصلب» - «يتصرف مثل سيدة» - «تحتاج للدفاع عن نفسك» - «لا تكن حساسا جدا» عبارات ربما يفهمها الأطفال بطريقة معكوسة ويتصرفون تصرفات عنيفة مع الآخرين.

(Jane Nicholson.: 2000 :186-197)

على الرغم من توجه الباحثين فى اقتراح الانضباط وأتباع القوانين الصارمة فى الحد من موجة العنف، إلى أن الانضباط والقوانين الصارمة تتحول إلى شدة وتنعكس على سلوك التلاميذ بالعنف، ويناقش A.Tray Adams:(2000) الانضباط المدرسى والعنف، والانضباط بمعناه اتباع أساليب التأديب المدرسى الذى يتراوح مابين العقاب البدنى فى الماضى إلى أسلوب التدعيم لدى الشباب المعرقل للنظام، وتناقش الدراسة الخلط بين مفاهيم الانضباط والعنف والنظام وتوصلت الدراسة إلى عدة نقاط :

أ - المدرسة التى تتسم بأسلوب النظام ينخفض فيها العنف المدرسى.

ب - يجب تطوير أساليب التأديب واستخدام أساليب نموذجية وقواعد ثابتة للفصل الأكاديمى محددة مسبقاً.

جـ - تزويد المعلم وتدريبه على اتخاذ القرار لحل المشكلات المدرسية.

د - التشجيع للآباء على التواصل مابين المعلم والأسرة.

هـ - زيادة المراقبة وخاصة وقت الفراغ فى المداخل المعزولة عن قاعة الصف وكذلك وقت الاستراحة.

و- يجب على وسائل الإعلام مناقشة القضية بشكل منظم ومستمر.

ز - الممارسات التأديبية غير فعالة ودائما ما تأتى بنتائج عكسية.

ح- يجب الوصول إلى حل سريع لدراسة المشكلات اليومية والمدرسية.

(A. Tray Adams : 2000 :140-156)

العنف المدرسى مفهوم متعدد ويختلف فى تعريفه الباحثون، وقدم Stuart Henry(2000) مقالة عن تعريف متكامل للعنف، المقالة تناقش الجدل حول المفهوم بما أنه معقد ومن يتعامل معه يخفق فى تناوله بشكل أعمق وأوسع، والباحث يسعى لتقديم مفهوم متكامل ومتعدد ويهتم بالتأثيرات السببية والتفاعلية وتحليل للأسباب المتعددة والعناصر الجوهرية التى تسهم فى فهم التعريف، والعنف المدرسى له مستويات متعددة منها:

أ- عنف الطالب مع الطالب ويتضمن العنف ضد زميله أو معلمه أو نحو المدرسة.

ب- عنف المعلم مع الطالب ويشمل عنف المدير مع الطالب أو المدير مع المعلم أو المعلم ضد أولياء الأمور أو العكس.

جـ- عنف مدرسة ضد مدرسة ويتضمن العنف الموجه من منطقة نحو أخرى.

د- عنف السياسة التربوية على المدرسة أو عنف موجه من أجهزة الإعلام والثقافة الشعبية على طالب المدرسة أو على مدير المدرسة أو العنف الموجه من السياسة الوطنية والرسمية على الأسلحة والمخدرات المنتشرة فى المدارس.

والملاحظ أن العنف المدرسى الذى قدمه الباحثون من أمثال (Johan Hagan) اقترب من مفهوم الجريمة والخروج عن المعيار الاجتماعى الذى حرمه القانون، والمفهوم لابد أن يأخذ فى الاعتبار الموقع المكانى للمدرسة - بنية المدرسة - الحدائق - الحافلات، والتعريفات السابقة لم تضع فى اعتبارها الترابط بين سياق المدرسة والمجتمع الأوسع الذى هو جزء مهم من أعمال العنف.

(Stuart Henry: 2000:16-29)

العنف له تاريخ طويل كما أنه أصبح ظاهرة شائعة تعددت العوامل التى تسهم فيه، ودراسة Beth S .et al (1999) عن عوامل خطر العنف المدرسى والعوامل الأسرية والمدرسية والجوانب النفسية التى تسهم فى العنف، كما تناقش الدراسة استراتيجيات يتبعها المعلم فى مواجهة العنف، وانتهت الدراسة إلى عدة أساليب لمواجهة العنف نوجزها فى التالى :

أ- يجب أن يكون المدراء والمعلمون على وعى بمخاطر العنف المدرسى وخاصة فى المناطق التى ترتفع فيها الجريمة وأيضا مراعاة حجم العنف بالمدارس الكبيرة .

ب- يجب تطبيق فكرة الأبواب الكاشفة للأدوات الحادة.

جـ- تعين شرطى مدرسى يعمل على حفظ الأمن.

د- أن يكون المعلم على وعى بالتدريب على إدارة السلوك المعرقل من قبل متخصصين فى مجال الصحة النفسية.

هـ- أن يُعد يوم مدرسى مثالى للإعلان فيه عن السلوك الأكثر عدوانية وتوضيح العقاب الرادع أمام الآخرين.

و- مدراء ومعلمو المدارس يجب أن يدركوا خصائص التلاميذ التى يتزايد فيها العدوان وخاصة

مراعاة متغير وجود الذكور مع الإناث والتربية السيئة، والإحباط الذى يتعرض له التلاميذ.

(Beth S. et al:1999:52-68)

ومن العوامل التى تسهم فى العنف المدرسى التمييز بين التلاميذ داخل المدرسة كما تشير دراسة (Kerin ,M 1999). للكشف عن العلاقة بين الفرد والخصائص البيئية والتمييز العنيف داخل المدرسة، وكذلك دراسة خصائص العمر كمتغير للسلوك العنيف بين التلاميذ.

أجريت الدراسة على ثلاث عينات ممثلة للتلاميذ بلغت العينة (١٨٧٠) تلميذا من (١٢٥) مدرسة، أجريت مقابلات لعينة من الضحايا وغير الضحايا من التلاميذ وتم الاختيار من مدارس ابتدائية ومدارس عليا ومدارس كبيرة العدد، وتشير النتائج إلى :

١- خطر التمييز بين الطلاب يؤدى إلى ضحايا العنف فى المدرسة

٢- وجود مستويات مختلفة من الأعمار فى مدرسة واحدة يؤدى إلى انتشار ضحايا العنف فى مستوى الأعمار الأصغر

٣- وضع المتغيرات البيئية فى الاعتبار كمتغير مهم فى وجود ضحايا عنف فى المدرسة.

٤- وضع استراتيجيات لمنع العنف المدرسى.

(Kerin, M: 1999: 1055-1069)

تشير نتائج الدراسات السابقة إلى انتشار العنف المدرسى فى المدارس الحضرية أكثر من المدارس الريفية وتناقش دراسة (Ballard,et al 1996) العنف فى المدارس الريفية والدراسة كمحاولة لاستكشاف الأسباب المحتملة لزيادة العنف خصوصا فى المناطق الريفية من خلال استجابات عينة من مدراء المدارس بجنوب جورجيا. وقد تم مقابلة (٢٠) مدير مدرسة من الريف فى جنوب جورجيا، أكثر من نصف العينة أشار إلى التزايد الملحوظ فى العنف المدرسى،كما وضعت خطط وبرامج إضافية كردع ومقاومة العنف للحفاظ على أمن المدرسة وتطبيق القانون ومواجهة المشكلات وحل المشكلات الاجتماعية والسياسية المدرسية وتدخل مدير المدرسة لحل المشكلات.

اعتمدت الدراسة على ٨ مدارس حضرية كعينة ضابطة وبلغ إجمالى العينة (٢٣٨٠) من التلاميذ فى المراحل الأولى حتى الخامسة فى روضة الأطفال، كما اعتمدت الدراسة على عينة تجريبية (٤٦٠٠) تلميذ من روضة الأطفال حتى الخامسة، كما تم التركيز على الأطفال الذين كان تقدير المعلم للعدوان لديهم مرتفع وتقدم تقارير ذاتية عن السلوك العدوانى. وقد اعتمدت الدراسة على عدة مقاييس منها :

أ - القدرة الاجتماعية لقياس المهارات الاجتماعية والتكيف المدرسى

ب - التنبؤ للأطفال الذين يحدث منهم مشاكل سلوكية والمقياس يتضمن ثلاثة مقاييس فرعية (التكيف الاجتماعى- السلوك العدوانى- السلوك الاجتماعى يتضمن تقرير عن المشاركة فى الأفعال الاجتماعية).

وتشير النتائج إلى :

- يوجد ثلاثة مستويات لحالات خطر العنف بين الأطفال (منخفض-متوسط -عال).

- الأولاد والبنات تم تصنيفهم فى المستوى الأعلى من العدوان إلا أن درجاتهم فوق المتوسط وأقل من المتوسط فى القدرة الاجتماعية.

- التلاميذ الذين صنفوا فى مستوى خطر العنف الأقل كانت درجاتهم أقل من المتوسط فى العدوان وسجلوا درجات عالية فى القدرة الاجتماعية .

- التلاميذ الذين صنفوا فى مستوى خطر العنف المتوسط لهم خصائص أعلى من المتوسط فى العدوان والقدرة الاجتماعية وأيضا أقل من المتوسط فى العدوان والقدرة الاجتماعية، أى لهم سلوك إيجابى وسلبى.

(Ballard, et al:1996:12-17)

التقليد من أخطر العوامل التى تؤدى إلى زيادة العنف بين التلاميذ وخاصة وجود التلاميذ فى تجمعات وانتشار محاكاة السلوك، فالتذمر بين التلاميذ ينتشر بسهولة إذا لم يتم مواجهته، ودراسة (1995) Vriens L. عن تقليد العنف فى المدارس : تحدى الإمكانيات المحدودة، أجريت الدراسة على المدارس الهولندية لمعرفة ثلاثة أنواع من العنف عنف بين التلاميذ- عنف بين المعلم والتلاميذ- العنف الذى ينتج من تأثيرات إجرامية من الخارج. وانتهت الدراسة إلى :

- المدرسة تكون تعويضا جزئيا للتأثيرات الاجتماعية الحضارية السيئة، وتكون مسئولة عن التقليد للعنف بين التلاميذ وخاصة فى المراحل العمرية التى تحب التقليد.

- توجد مؤسسات أخرى تكون مسئولة عن العنف مع البيئة المدرسية التى تغرس وتعلم القيم.

(Vriens L. 1996:18-25)

- للعنف المدرسى آثار اجتماعية تؤثر فى البيئة المدرسية، كما أنه يتداخل مع خبرات أخرى يتعرض لها الطالب أثناء تفاعله مع الآخرين، وللعنف أشكال ودرجات مختلفة وله أسباب وعوامل متعددة، ودراسة رافع الزغلول وآخرون: ١٩٩٥ عن سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية فى الأردن من الدراسات التى تثير عدة تساؤلات: عن أسباب سلوك العنف لدى طلبة المدارس- وأيضا أشكال العنف الأكثر شيوعاً لدى طلبة المدارس الحكومية .

اعتمدت الدراسة على مجتمع المملكة الأردنية التى تتوفر فيها خدمة الإرشاد التربوى وبلغت عينة الدراسة (٩٠٧) مدرسة منها (٣٢٩) مدرسة للذكور، (٥٧٨) مدرسة للإناث، اختيرت العينة بطريقة عشوائية وبلغ عدد التلاميذ (١١٥٥١٤١).

واعتمدت الدراسة على تصميم استبانه لجمع البيانات مكونة من (٢١) بنداً.

تشير النتائج إلى:

أ- مجموع حالات العنف التى يمارسها الذكور أعلى بكثير من مجموع حالات العنف التى مارستها الإناث .

ب- أعلى تكرار من سلوك العنف الذى مارسه طلبة المدارس الريفية.

جـ- نسبة شيوع العنف فى المدارس المتوسط أدنى من شيوعها فى المدارس الكبيرة .

د- نسبة شيوع سلوك العنف يتزايد بتزايد المستوى الصفى .

هـ- ممارسات سلوك العنف بين طلبة المدن أكثر من ممارسات العنف بين طلبة الريف .

و- من أشكال العنف (الضرب- استخدام الأدوات الحادة- الاعتداء الجسدى-الشتم- التخويف- الشجار-الإزعاج -رفض أوامر المعلم).

ز- من أسباب العنف (ضعف التحصيل- الرسوب - التفكك الأسرى - دعم شلة الرفاق -عدم الشعور بالأمن - سلوك بعض المدرسين المخالف للتعليمات).

(رافع الزغلول وآخرون: ١٩٩٥:٧٣)

تعليق عام على الدراسات السابقة:

١- تناولت الدراسات السابقة تناولت تصور وإدراك معلمى الصف للعنف المدرسى واستطلاع آراء المعلمين والمدراء نحو ظاهرة العنف المدرسى،نظرا لأن المعلم هو بيت القصيد فى الظاهرة من خلاله يمكن الحد من الظاهرة أو زيادة أحداث العنف.

Anta Zeira, et al (2004) Karcher, M. (2001) Finley, L; & Laura, L.(2003) (عبدالوهاب كامل : ٢٠٠٣).

٢- تشير نتائج الدراسات السابقة إلى النقص الواضح فى الخبرة لدى المعلمين للتعامل مع ظواهر العنف المدرسى والحاجة إلى التدريب من قبل المستشارين فى مجال الصحة النفسية.

- Beth S.et al (2000) (Anta Zeira,et al (2004) - N.C.P.C (1998) A. Tray Adams:(2000).

٣- انتشار ظاهرة العنف المدرسى فى المدارس الريفية وكذلك الحضرية توصلت الدراسات إلى انتشار وتكرار العنف فى المدارس الريفية (رافع الزغلول:١٩٩٥)، على عكس ما توصلت إليه دراسة (Ballard.1996) أن المناطق الريفية أكثر آمنا من المناطق الحضرية، الأمر ليس فى الاختلاف بين الريف والحضر فالآن زالت الفروق بين متغيرى الريف والحضر،وأصبح الريف يمتلك نفس المقومات العصرية الموجودة بالحضر والآن نحن نعيش فى قرية صغيرة نظرا لوسائل الاتصال السريعة والتقنية الموجودة فى الحياة اليومية.

٤- تعددت مظاهر العنف المدرسى التى تبدأ من الاعتداء الجسدى نحو التلاميذ والمعلمين والتهديد وجرح الآخرين Anta Zeira,et al (2004) واستخدام الأسلحة النارية والأدوات الحادة - N.C.P.C(1998) وأيضا السرقة والبلطجة (عبدالوهاب كامل - ٢٠٠٣) - وجرائم القتل داخل جدران المدرسة Robert G. Stevenson.(2001) وأيضا الشتم والتحقير والإزعاج والشجار ورفض أوامر المعلم (رافع الزغلول: ١٩٩٥)، والدراسة الحالية تتصدى لظاهر ال[illegible] المدرسى الأقل حدة.

٥- اهتمت الدراسات بالأسباب التى تكمن وراء الظاهرة ومنها التفكك الأسرى وسوء معاملة الأطفال والقسوة فى التربية (عبدالوهاب: ٢٠٠٣) والتعصب العنصرى بين التلاميذ البيض والسود Karcher.et al (2003) كما يسهم العقاب البدنى الذى يناله التلاميذ من معلميهم فى ظاهرة العنف المدرسى Jane Nicholson.(2000) ومشاعر الغيرة التى لا مبرر لها بين التلاميذ تسهم فى العنف N.C.P.C:1998 ومما يساعد على زيادة العنف وجود أعمار مختلفة فى مدرسة واحدة Kerin, M (1999)، ومن ضمن العوامل المساهمة فى انتشار العنف تقليد التلاميذ للسلوك العنيف. Vriens L. (1996)

٦- تسعى الدراسات جاهدة لمواجهة العنف والحد منه، وتقدم الدراسات استراتيجيات لمنع العنف

المدرسى. Beth S.et al (2000) - Karcher.et al: (2003) - Anta Zeira, et al (2004) Tray Adams: (2000).

٧- تكشف الدراسات السابقة عن قصور فى فنية التعامل مع التلاميذ كأسلوب لمواجهة العنف المدرسى، وكذلك نقص واضح فى الدراسات التى تناولت شخصية المعلم التى لها دور فعال فى مواجهة وضبط العنف والدراسة الحالية تركز على هذين المتغيرين (أساليب التعامل مع التلاميذ - شخصية المعلم)، كما تتناول الدراسة متغير المقارنة بين ثقافتين (مصر - سلطنة عمان).

فروض الدراسة:

١- توجد خصائص للمعلم وأساليب لمعاملة التلاميذ تُحد من العنف المدرسى كما يدركها المعلم والمعلمة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات على كل من (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسى).

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلم فى مصر والمعلم فى سلطنة عمان على كل من (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسى).

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة (١-٤) - (١٠ فما فوق) على كل من (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسى).

عينة الدراسة:

أولاً - تم اختيار عينة استطلاعية بلغ قوامها (٥٣) معلمًا ومعلمة من تخصصات مختلفة من مدرستين بمنطقة (عبرى - سلطنة عمان) مدرسة تمثل الذكور وأخرى للإناث للكشف عن تصور المعلم والمعلمة عن مدى شيوع الظاهرة وأسبابها ومظاهرها وأساليب مواجهتها، كما تُعد مرحلة سابقة لإعداد الاستبانة.

ثانيا - تم اختيار عينة الدراسة التى بلغ قوامها (١٤٥) معلمًا ومعلمة من مدارس مختلفة من سلطنة عمان بمنطقة عبرى (ابتدائى- إعدادى - ثانوى). تم اختيارهم بالمصادفة.

كما تم التطبيق على عينة مصرية من محافظة الوادى الجديد كون الباحث اعتمد فى التطبيق على أحد أقاربه الذى يعمل معلماً بالمحافظة وتم الاختيار من مدارس (ابتدائى - إعدادى - ثانوى).

وفيما يلى جدول يصف عينة الدراسة والمتغيرات الخاصة بالدراسة (كالجنس - الثقافة - سنوات الخبرة - التخصصات).

جدول (١) يصف عينة ومتغيرات الدراسة

	الجنس		الثقافة		سنوات الخبرة			التخصص					
	ذكور	إناث	مصر	عمان	١ - ٤	٥ - ٩	١٠ -	علوم	عربى	E	رياضيات	إسلامية	اجتماعية
	٣٥	١١٠	٤١	١٠٤	٥٢	٢٦	٦٧	٣٦	٤٣	١٤	١٦	١١	٢٥
	٢٤,١	٧٥,٩	٢٨,٣	٧١,٧	٣٥,٩	١٧,٩	٤٦,٢	٢٤,٩	٢٩,٧	٩,٧	١١	٧,٦	١٧,٢
	١٤٥		١٤٥		١٤٥			١٤٥					

أدوات الدراسة:

أولاً- استطلاع الرأى :

يهدف إلى الكشف عن آراء المعلمين والمعلمات نحو ظاهرة العنف المدرسى،كما تُعد مرحلة سابقة لإعداد استبانة الدراسة، وتم صياغة أربعة أسئلة مفتوحة تدور حول قضية العنف المدرسى :

١- ما خصائص المعلم الذى يسيطر على العنف ولم يحدث فوضى أثناء الحصة ؟

٢- من وجهة نظرك ما أساليب المعاملة التى تستخدمها مع التلاميذ حتى لا يحدث عنف ؟

٣- ما مظاهر الفوضى والعنف المدرسى التى تحدث فى الصف من التلاميذ؟

٤- ما الأسباب التى تسهم فى انتشار العنف المدرسى من وجهة نظرك ؟

ثانياً- استبانة العنف المدرسى:

إعداد الاستبانة لها مراحل متعددة نوجزها فى التالى :

١- من خلال تحليل مضمون استجابات عينة من المعلمين والمعلمات ن= (٥٣) توصل الباحث إلى ثلاث نقاط وأبعاد مهمة توضع فى الاعتبار هى:

أ- أساليب معاملة المعلم للتلاميذ .

ب- شخصية المعلم التى لها دور فى كبح العنف والسيطرة عليه.

جـ- مظاهر العنف المدرسى الأكثر شيوعا من وجهة نظر المعلم.

٢- صياغة البنود والفقرات تعبر عن الأبعاد سابق الذكر من خلال واقع خبرة المعلم والتى تم الحصول عليها من استجابات المعلمين والمعلمات فى الدراسة الاستطلاعية.

٣- مراعاة صياغة الفقرات وتوفر شروط الإعداد الجيد للفقرة (واضحة- تحمل معنى واحد - تقيس هدف - قصيرة).

٤- يقصد الباحث بأساليب معاملة المعلم للتلميذ «الطرق العلمية التى يستخدمها المعلم لمواجهة العنف المدرسى مثل النصح والمناقشة والتكليف بأنشطة مدرسية واستخدام التعزيز المعنوى والود والتعاون والاحترام المتبادل بين الطالب والمعلم».

اما شخصية المعلم : «مجموعة من الخصائص والسمات التى تتوفر فى المعلم لضبط الصف كالهيبة- الثقة بالنفس- الهدوء - ضبط الانفعالات - التمتع بشخصية محبوبة - الحزم- اتخاذ القرار».

أما مظاهر العنف : «أشكال العنف والفوضى الموجه لإيذاء الآخر وخاصة من طالب إلى زميله والاعتداء على ممتلكات الآخر أو الإيذاء النفسى كالتقليل والتحقير من شان الآخر، أو الاعتداء على الأثاث المدرسى كما يدركه المعلم والمعلمة».

٥- تحديد استجابات البنود (دائما- أحيانا -نادرا (على أن توزع درجات الاستجابات على النحو التالى (٣-٢-١).

٦- التحقق من صلاحية الاستبانة :

أ - الثبات : أجرى الثبات بطريقة الفا كرونباخ على الاستبانة وتوصل الباحث إلى معامل ثبات (٠,٦٦) وهو معامل مقبول، كما أجرى الثبات بطريقة جتمان Guttman وتوصل الباحث إلى الثبات للأبعاد الفرعية للاستبانة، البعد الأول: (٠,٦٦) -البعد الثانى : (٠,٧٨)- البعد الثالث: (٠,٦٨) وهى معاملات مقبولة.

ب- الصدق العاملى : أجرى التحليل العاملى على بنود الاستبانة التى تتكون من (٣٠) بندا بهدف الوصول إلى الصدق العاملى للاستبانة، أجرى تحليلا عامليا بطريق المكونات الأساسية مع استخدام الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل واعتبار العامل عاملا عندما يبلغ ثلاثة بنود تصل تشبعاتها على الأقل (٠,٣) أو أكثر وفقاً لمحك جيلفورد، كما تم الاعتماد فى تحليل البيانات على برنامج SPSS.

ومن خلال التحليل العاملى تم الحصول على أربعة عوامل تعكس بناء الاستبانة التى أعدت لقياس العنف المدرسى وفيما يلى جدول يوضح ذلك:

جدول (٢) العوامل المستخلصة من التحليل العاملى

م	العامل الأول	التشبع	العامل الثانى	التشبع	العامل الثالث	التشبع	العامل الرابع	التشبع
١	تتكرر سرقة أدوات التلاميذ	,٤٥	معاملتى تجبر التلاميذ على احترامى	,٦٢	حازم مع التلاميذ	,٦٢	استخدم التعزيز المعنوى	,٥٩
٢	الاعتداء البدنى على الآخرين	,٤٥	لدى قدرة على جذب الانتباه	,٦٢	يزعجنى الصوت المرتفع	,٥٠	اتسم بالهدوء فى المواقف الصعبة	,٤٩
٣	الكلام الجانبى بدون اذن	,٤٤	أشعر إننى محبوب	,٥٤	انصح التلاميذ بالتخلى عن العنف	,٤٢	اثناء شرحى يتكرر كلام جانبى	,٤٢
٤	تحطيم الأثاث المدرسى	,٤٣	يسود جو الرد والتعاون اثناء الحصة	,٥٠	تتشاجر التلاميذ بسبب التعصب القبلى	-,٥٩		
نسبة التباين		٨,٢١	نسبة التباين	١١,٤٠	نسبة التباين	٦,٥٨	نسبة التباين	,١٣
الجذر الكامن		٩,٤٥	الجذر الكامن	٩,٦٢	الجذر الكامن	٦,٨٨	الجذر الكامن	,٣٧

من خلال نتائج الجدول السابق تم استخلاص أربعة عوامل نعرض تسميتها فيما يلى:

العامل الأول : مظاهر العنف المدرسى .

العامل الثانى : شخصية المعلم .

العامل الثالث : الحزم / الفوضى .

العامل الرابع : التعزيز المعنوى/عدم ضبط الصف .

تكشف نتائج التحليل العاملى إلى نتائج طيبة وتعكس فى محتواها الإعداد الجيد للاستبانة، والملاحظ أن العوامل لم تخرج تسميتها عن البنية الأساسية للاستبانة ومما يلفت النظر فى العامل الثالث أن الحزم الشديد ينقلب إلى الضد وهذا ما توصلت إليه الدراسات أن العقاب واتباع القوانين الصارمة ينعكس على التلاميذ مما يؤدى إلى

العنف، أما العامل الرابع فالتعزيز المعنوى المستمر واستخدامه كأسلوب يؤدى إلى عدم ضبط الصف.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث على برنامج SPSS فى إجراء العمليات الإحصائية بالدراسة، وفيما يلى الأساليب المستخدمة:

أ - النسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

ب - معادلة الفروق بين مجموعتين.

جـ - التحليل العاملى.

النتائج ومناقشتها:

أولا - الإجابة عن التساؤل الأول - من وجهة نظر عينة من المعلمين والمعلمات وهو: ما مظاهر وأسباب العنف المدرسى ؟ وما خصائص المعلم التى تحد من العنف المدرسى ؟ وما أساليب مواجهة العنف المدرسى ؟

من خلال استطلاع الرأى وتحليل الاستجابات الشائعة لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٥٣) معلم ومعلمة تم الإجابة عن التساؤلات وفيما يلى نتائج الدراسة الاستطلاعية.

جدول (٣) تحليل استجابات عينة من المعلمين والمعلمات حول العنف المدرسى

م	خصائص المعلم	ك	ك ٪	أساليب مواجهة العنف	ك	ك ٪	أسباب العنف	ك	ك ٪	مظاهرالعنف	ك	ك ٪
١	ذو شخصية قوية	٤٢	٪١٥	النصح والإرشاد	٤٨	٪١٦	التنشئة السيئة	٥١	٪١٧	الاعتداء بالضرب	٤٩	٪٢٣
٢	متمكن علميًا	٣٩	٪١٤	مناقشة أسباب العنف	٤٢	٪١٤	حب التقليد	٤١	٪١٣	الكلام الجانبى بالحصة	٣١	٪١٥
٣	متنوع فى شرحه	٣٦	٪١٣	التعزيز المعنوى	٣٩	٪١٣	الشلة والرفاق	٣٥	٪١١	الضحك المستمر	٢٩	٪١٤
٤	قيادى وإدارى	٢٧	٪٩	التكليف بالأنشطة	٣١	٪١٠	عدم وعى الأسرة	٣١	٪١٠	ارتفاع الصوت على المعلم	٢٢	٪١٠
٥	حازم فى ضبط الصف	٢٤	٪٨	التدرج فى العقاب	٢٨	٪٩	ضعف شخصية المعلم	٣١	٪١٠	ارتفاع الصوت على المعلم	٢٢	٪١٠
٦	يجذب الانتباه	٢٢	٪٧	التعاون والمشاركة بالصف	٢٣	٪٧	التفرقة بين التلاميذ	٢٨	٪٩	تحطيم الأثاث	١٩	٪٨
٧	يستخدم التعزيز	١٩	٪٦	الاحترام المتبادل	٢١	٪٧	كراهية التلاميذ لبعضهم	٢٤	٪٨	الألفاظ البذيئة	١٨	٪٨
٨	يتحلى بالصبر	١٨	٪٦	التنوع فى الشرح	١٩	٪٦	عدم متابعة الأهل	٢٣	٪٧	التمرد على المعلم	١٣	٪٦
٩	يحترم مشاعر الطالب	١٨	٪٦	إدارة الصف الجيدة	١٧	٪٥	الضغوط النفسية	٢٣	٪٧	الخصومة والعداوة	١٠	٪٥
١٠	لديه ثقة بنفسه	١٦	٪٥	الرفق واللين فى التعامل	١٣	٪٤	الغيرة بين التلاميذ	٢١	٪٦	السخرية	١٠	٪٥
١١	يتسم بالمرونة	١٣	٪٤	العدالة فى التعامل	١٠	٪٣	استخدام العقاب	٢١	٪٦	السرقة	٧	٪٣
١٢	يستخدم العقاب	١٢	٪٤	الاتصال بولى الأمر	٥	٪١	نقص التوعية	١١	٪٤	التعصب القبلى	٤	٪٢
م		٢٨٦	٪١٠٠		٢٩٦	٪١٠٠		٣٠٩	٪١٠٠		٢١٢	٪١٠٠

تشير نتائج الجدول السابق إلى :

١- تشير استجابات المعلمات والمعلمين إلى العديد من الخصائص التى تتوفر فى المعلم للحد من موجة العنف المدرسى وهذه الخصائص جاءت من واقع خبرة المعلم وجاءت تتفق مع الأطر النظرية والاستراتيجيات الحديثة فى ضبط الصف، فالتمكن من المادة العلمية والتنوع فى الشرح والإدارة الجيدة للحصة والحزم فى المواقف التى تتطلب الشدة وجذب الانتباه واستخدام التعزيز بأشكاله المختلفة والتحلى بالصبر، والثقة بالنفس، من أهم خصائص المعلم الجيد وقد ناقش كل من (يوسف قطامى، فايقة قطامى :٢٠٠٢) فى كتابهما إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية، «المعلم قائد فعال فى الصف»، كما ناقش (عبدالوهاب كامل :٢٠٠٣) مشكلة العنف المدرسى فى كتابه سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية إن المعلم فى المدرسة له دور فعال ومتنوع فى مواجهة العنف المدرسى.

٢- تشير استجابات المعلمات والمعلمين إلى أساليب مواجهة العنف المدرسى، والملاحظ أن الأساليب أخذت التدرج الهرمى الذى يبدأ من النصح والإرشاد للتلاميذ ومناقشة الأسباب واستخدام التعزيز المعنوى والتكليف بالأنشطة المدرسية والتدرج فى العقاب والملاحظ إن هذه الأساليب تستخدم كمنهج علمى فى تقويم وتعديل السلوك غير المرغوب فيه.

٣- من أسباب العنف المدرسى كما جاءت على لسان عينة الدراسة الاستطلاعية : التنشئة السيئة والتقليد وشلة الرفاق والغيرة غير الصحية واستخدام العقاب البدنى من المعلم والتفرقة بين التلاميذ وضعف شخصية المعلم والضغوط النفسية التى يمر بها الطالب، والملاحظ إن الدراسات السابقة تتفق مع ما أقرته العينة، فقد توصلت دراسة :Janet. N (1998) إلى جذور العنف لدى الأطفال التقليد، وتشير دراسة (1974): Elhnor إلى استخدام العقاب البدنى يزيد من العنف المدرسى، كما توصلت دراسة (عبد الوهاب كامل: ٢٠٠٣) إلى التنشئة السيئة كإنذار مبكر للتورط فى العنف المدرسى.كما توصلت دراسة (2000): Karcher إلى التفرقة بين التلاميذ تؤدى إلى العنف المدرسى، وتوصلت دراسة Jane:(2000) إلى الصراعات والأزمات والضغوط النفسية التى يمر بها الطالب كوسيلة للهروب من الواقع واستخدام العنف ضد الآخرين.

٤- تشير الاستجابات إلى مظاهر العنف المدرسى وفق ما هو مدرج بالجدول إلى :

الاعتداء بالضرب على زميله - الكلام الجانبى بدون أذن أثناء الحصة - الضحك المستمر - التمرد على المعلم - تحطيم الأثاث - الألفاظ البذيئة - السخرية - السرقة - التعصب القبلى.

الملاحظ أن البيئة العربية بما فيها مظاهر العنف المدرسى لا تتعدى الاعتداء على الآخر أو السرقة، وهذا ما يختلف عما جاءت به الدراسات السابقة التى تشير إلى انتشار الأسلحة النارية والأدوات الحادة وتكوين عصابات حتى وصل الأمر إلى جرائم القتل، والملاحظ إن الدراسات التى تتسم بالعنف

المدرسى المتطرف أجريت بالولايات المتحدة وإسرائيل ويمكن تفسير ذلك بأن ثقافة كل منهما مشبعة بثقافة العنف، وأيضا مجتمعات صناعية تستخدم التقنيات الحديثة فى الحياة اليومية مما يساعد على انتشار مظاهر العنف المدرسى الأكثر حدة أما الدراسة الحالية أجريت فى بيئة عربية (مصر- سلطنة عمان) أقصى شكل ومظهر للعنف المدرسى تحطيم الأثاث أو الاعتداء على الآخرين.

ثانيا - توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات على كل من: (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسى).

جدول (٤)

الفروق بين المعلمين والمعلمات على كل من (أساليب تعامل المعلم-شخصية المعلم- مظاهر العنف المدرسى) بواسطة T-Test

المتغيرات	المعلمون ن = ٣٥		المعلمات ن = ١١٠		ت	مستوى الدلالة
	م ١	ع ١	م ٢	ع ٢		
أساليب تعامل المعلم	٢٥,٦٤	١,٧٤	٢٤,٩٦	١,٨٤	٢,٧٧	دال عند ٠,٠١
شخصية المعلم	٢٧,٦٠	٢,٢٧	٢٧,١٧	٣,٧٠	٠,٦٣٣	غير دال
مظاهر العنف	١٦,٢٠	٣,٧٢	١٦,٩٦	٢,٨٧	١,٥٥	غير دال

وتشير النتائج إلى :

أ- توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات عند مستوى ٠,٠١ على أساليب التعامل مع التلاميذ لصالح عينة المعلمين، فالمعلم لدية قدرة على استخدام أساليب التعامل مع التلاميذ للسيطرة والحد من مشكلات الصف، أما المعلمة بما تمتلكه من إمكانيات "أنثى" تفتقد قدرة التحكم فى إدارة الصف، كما إن المعلمة تعانى من ضغوط حياتية كثيرة منها تحمل مسئولية الأسرة بما فيها من التزامات هذه المقومات ربما تكون السبب فى الفروق بين المعلم والمعلمة فى أساليب التعامل، على الرغم إن النتيجة تأتى على غير المتوقع فالمعلمة هى التى تتسم بأساليب التعامل الأفضل عن المعلم. وربما الشدة والحزم تأتى بنتائج طيبة فى التعامل مع التلاميذ.

ب - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات على شخصية المعلم، على الرغم أن النتيجة فى شكلها الظاهرى غير مقبول إلا أنها تعكس فى جوهرها نتيجة منطقية، فشخصية المعلم فى الإعداد وجذب الانتباه والثقة بالنفس لا تختلف من معلم إلى معلمة هذا فى ضوء عينة الدراسة والأداة المستخدمة.

جـ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات فى مظاهر العنف التى تحدث من التلاميذ كما يدركها المعلم، وتدعم استجابات عينة الدراسة أن المعلم والمعلمة لديهم القدرة

على ضبط الصف والتحكم فى مظاهر العنف أثناء الحصة، فأساليب التعامل الجيد والتمتع بشخصية قوية يحد من الفوضى ومظاهر العنف المدرسى.

ثالثا - توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلم فى مصر والمعلم فى سلطنة عمان على كل من: (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسى).

جدول (٥)

الفروق بين المعلم فى مصر والمعلم فى عمان على كل من (أساليب تعامل المعلم-شخصية المعلم- مظاهر العنف المدرسى) بواسطة T-test

المتغيرات	عينة عمانية ن = ١٠٤		عينة مصرية ن = ٤١		ت	مستوى الدلالة
	م ١	ع ١	م ٢	ع ٢		
أساليب تعامل المعلم	٢٥,٤٠	١,٧٦	٢٥٤,٦٠	٢,٠٨	١,٥٩	غير دال
شخصية المعلم	٢٧,٠٢	٣,٨٤	٢٧,٨٧	١,٨٦	١,٣٣	غير دال
مظاهر العنف	١٧,٢٤	٢,٩٢	١٥,٤٢	٣,٢٨	٣,٢٢	دال عند ٠,٠١

تشير نتائج الجدول إلى:

أ- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلم فى مصر وفى عمان على كل من أساليب التعامل مع التلاميذ ربما يرجع هذا إلى البرامج الخاصة بإعداد المعلم والتى تركز على استراتيجيات التعامل لذا لا توجد فروق هذا فى ضوء العينة المختارة والأداة المستخدمة، والأمر يحتاج إلى تدعيم من قبل الباحثين نظرا لان المتغيرات لم تنل اهتماما من ذى قبل.

ب - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلم فى مصر والمعلم فى سلطنة عمان على شخصية المعلم.

جـ -توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المعلم فى مصر وسلطنة عمان على مظاهر العنف المدرسى لصالح المعلم فى سلطنة عمان، ويمكن تفسير ذلك إن طبيعة المجتمع العمانى بما فيه من تعصب قبلى يؤدى إلى تحرش التلاميذ ببعضهم البعض، وأيضا وجود مستويات مختلفة من الأعمار فى مدرسة واحدة (ابتدائى - إعدادى - ثانوى) يؤدى إلى انتشار العنف لدى التلاميذ الأصغر سناً وتعم نتائج الدراسات السابقة ذلك فقد توصل Kerin:(1999) إلى وجود مستويات متفاوتة من الأعمار فى مدرسة واحدة يؤدى إلى انتشار ضحايا العنف، كما توصلت دراسة : Karcher (2003) إلى أن التعصب العنصرى من الأسباب التى تؤدى إلى انتشار العنف المدرسى. ومما يدعو النظر للتأمل وجود جنسيات مختلفة فى المدرسة الواحدة مثل (عمانى- عراقى- مصرى- أردنى - سورى - فلسطينى) ربما وجود جنسيات مختلفة يزيد من العنف المدرسى فى سلطنة عمان.

رابعا - توجد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة (١-٤) (١٠- فما فوق) على كل من (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسى).

جدول (٦)

الفروق بين سنوات الخبرة (١ - ٤) - (١٠ - فما فوق) على كل (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسى) بواسطة T-test

المتغيرات	(١-٤) ن = ٥١		(١٠- فما فوق) ن = ٣١		ت	مستوى الدلالة
	م ١	ع ١	م ٢	ع ٢		
أساليب تعامل المعلم	٢٤,٨٨	١,٧٢	٢٥٤,٢٩	١,٧٧	١,٠٢	غير دال
شخصية المعلم	٢٧,٣٩	٥,١١	٢٧,٤٨	١,٤٨	,٠٩	غير دال
مظاهر العنف	١٧,٣٣	٣,١٢	١٧,٢٢	٢,٦٥	,١٦	غير دال

تشير نتائج الجدول إلى:

أ- لم يتحقق الفرض وتأتى النتائج على عكس توقع الباحث فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة على كل من أساليب التعامل وشخصية المعلم وكذلك مظاهر العنف، ويمكن تفسير ذلك بأن مهنة المعلم تبنى فى السنوات الأولى (١-٤) من استلامه للعمل بالإضافة إلى سنوات التعليم الجامعية التى تثرى من خبرة المعلم وربما تكون الفروق طفيفة بين سنوات الخبرة، والأمر يتطلب العديد من الدراسات التى تكشف عن هذه المتغيرات المتعلقة بظاهرة العنف المدرسى.

تعليق عام على نتائج الدراسة :

١- تمتع المعلم بشخصية قوية تحد من موجة العنف المدرسى.

٢- المناقشة والنصح والإرشاد من أهم الأساليب لمواجهة التلاميذ الذين يثيرون العنف.

٣- تكليف التلاميذ بالأنشطة المدرسية والواجبات والأعمال تحد من الظاهرة.

٤- التقليد وشلة الرفاق والغيرة غير الصحية واستخدام أساليب العقاب وضعف شخصية المعلم من الأسباب التى تؤدى إلى العنف المدرسى.

٥- أقصى درجة للعنف المدرسى فى ضوء الدراسة الحالية الاعتداء على الآخرين بالضرب والتمرد على المعلم وتحطيم أثاث المدرسة على عكس ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أشكال ومظاهر للعنف كاستخدام الأسلحة النارية والأدوات الحادة ويمكن تفسير ذلك بطبيعة المجتمعات التى لها دور فى ثقافة العنف الذى أصبح جزءاً من حياتها.

٦- توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات على أساليب التعامل مع التلاميذ لصالح المعلمين، ويمكن رد ذلك إلى الأعباء والضغوط التى تقع على كاهل المعلمة مما يعوق

قدرتها إلى حد ما على التعامل بشكل جيد، هذا من واقع الدراسة الاستطلاعية التى تم فيها مقابلة المعلمات.

٧- لا توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات على شخصية المعلم ومظاهر العنف.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلم فى مصر والمعلم فى سلطنة عمان على كل من أساليب التعامل وشخصية المعلم، فى حين توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ على مظاهر العنف المدرسى، ويمكن تفسير ذلك بما فيه من وجود تعصب قبلى ووجود جنسيات متعددة ومختلفة فى مدرسة واحدة مما يؤدى إلى انتشار العنف المدرسى.

٩- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة على أبعاد الاستبانة المشار إليها سابقًا.

المراجع العربية

١- جابر عبد الحميد (١٩٩٤): علم النفس التربوى، الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢- رافع الزغلول وآخرون (١٩٩٥) : سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية فى الأردن، مشروع المركز الوطنى لتنمية الموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم بالأردن .

٣- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٣): سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان .

٤- يوسف قطامى، فايقه قطانى (٢٠٠٢): إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .

المراجع الأجنبية

5- **Alan W, and Guy L. (1984).** Researching Television Violence, Society, Sept-Act, 21 (6): 22-30.

6-**Anat Zeira, Ron AviAstor, and Rami Ben-benishty. (2004).** School Violence in Israel: Perceptions of Homeroom Teachers School Psychology International, May; 25:149 - 166.

7-**Beth S. Warner, Mark D. Weist, and AmyKrulak (1999)** Risk Factors For School Violence Urban Education, Mar; 34: 52 – 68

8-**Ballard, Chet; McCoy, Dawn (1996)** Preventing Violence in Rural Schools: A Sampling of the Responses of School Superintendents in Southern Georgia. Small Town; v27 n1 p12-17 Jul-Aug 1996

9-**David, P. (1984).**Violence and Aggression, Sept-Act, 21(6) :17-21

10-**Elinor, V. (1974).** Behavior Problems of Children.W.B.SANDERS Company, Landon.

11-**Finley, L; &Loura, L. (2003).** Teachers Perceptions of School Issues A case Study .Journal of School Violence,2 (2),51-66.

12-**Jane Nicholson.(2000).** Reconciliations: Prevention of and Recovery from School Violence The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, Jan; 567: 186 - 197.

13-Janet Gonzalez-M.(1998). Foundations, Early Childhood Education In a Diverse Society, Mayfield Publishing Company, London.

14-Karcher, M. (2001). The Cycle of violence and Disconnection among Rural Middle School Students. Journal of School Violence, 1 (1), 35-51

15-Kerin,M(1999). Violent Victimization among America's School children .Journal Interprets Violence, Act; (14):10055-1069

16-Laura Ting, Sara Sanders, and Pamela L. Smith. (2002) he Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development Educational and Psychological Measurement, Dec 2002; 62: 1006 - 1019.

17-National Center for Education Statistics March (1998). Violence and Discipline in U.S Public School: 1996-97

18-National Crime Prevention Council, (2003). Stopping School Violence.

19-AtrayAdams: (2000) The Status of School Discipline and Violence The ANNALS of the /American Academy of Political and Social Science, Jan 2000; 567: 140-156.

20- Petersen, G. (1998). An Examination of violence In three Rural School Districts. Journal- Citation: Rural Educator, Spr; 19 (3) : 25-32

21-Renfro, J; Huebner, R, &Ritchey, B. (2003). School Violence prevention: The Effects of University and High School Partnership. Journal of School Violence, 2 (2), 81-99

22-Robert, G. Stevenson (2001). Violence and Grief in Schools. Illness Crisis Loss.Jul (2), 298-311.

23-Stephen L.F.(2004). Social Psychology, Second Edition, McGraw Hill, Boston, New York .

24-Stuart Henry (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, Jan; 567: 16 - 29.

25- Vriens, Lannard J . A (1995) Coping with Violence in School .Thresholds in Education, May; 21(2),18-25 .

قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمى وبعض المتغيرات الديموجرافية

لدى طلاب كلية التربية بنزوى(*)

(سلطنة عمان)

د. طارق محمد عبدالوهاب حمزة

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب - سوهاج

جامعة جنوب الوادى

د. مصطفى حفيضة سليمان

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بالفيوم

جامعة القاهرة

مقدمة

برز فى السنوات الأخيرة التوجه نحو التركيز على العوامل المؤثرة فى إنجاز الطالب ودافعيته للتعلم داخل حجرة الدراسة باعتبار أن تعرف تلك العوامل أحد أهداف البحث فى التربية (Eggen, P. & Kauchak, D.1999)

(*) نزوى هى إحدى ولايات سلطنة عمان؛ التى يعمل بها الباحثان أثناء إجراء الدراسة.

ويرى عديد من الباحثين أن قلق الاختبار Test Anxiety واحد من أهم تلك العوامل ؛ وأنه يمثل سمة من سمات الشخصية الثابتة نسبيا التى تعزز فى الفرد الاستجابة للمواقف المهددة باستجابات نفسية وفسيولوجية وسلوكية (Hedl, j.1972; Sarason, I., 1975; Spielberger, c., 1972; Trent, J. & Maxwell,w.,1980)

ويوجد عدد كبير من الأدلة الأمبريقية على التأثيرات السلبية لقلق الاختبار على الأداء الأكاديمى للطلاب، على سبيل المثال وجد همبرى Hembree (1988) فى تحليله البعدى لـ ٥٦٢ دراسة ربطت بين قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمى أن قلق الاختبار يسبب بشكل دال ضعفا فى الأداء (Hembree,R., 1988, 47-77)، كما توصلت نتائج دراسة هيل، ويجفيلد (١٩٨٤) Hill & Wigfield إلى ارتباطات دالة سلبية تزيد على -٦، بين قلق الاختبار والإنجاز، مما يشير إلى أن قلق الاختبار والإنجاز يشتركان فى تباين دال (Hill, K., & Wigfield, A.,1984,105-126)

كما أشارت دراسات أخرى إلى أن تأثير قلق الاختبار على أداء الطالب يتوقف على ممارسات التقييم Evaluation Practices التى يقوم بها المعلمون داخل حجرة الدراسة (Maehr, M., & Midgley, C., 1991, 399- 427; Pintrich, P., & Schrauben, B.,1992,149-183)

كما أن قلق الاختبار يتسبب فى جعل الطلاب يتعجلون فى المواقف الاختبارية للهروب من المرور بمواقف فيزيقية غير سارة، علاوة على أنه ربما يؤدى فى الواقع إلى خلق عجز أو ضعف غير مرئى يتعلق بالعمل الأكاديمى للطالب (Hill, K., & Wigfield, A.,1984,105-126)

ولاشك أن الاختبارات جزء أساسى من البرنامج التربوى فى الكليات، ولها أهميتها الخاصة ؛ سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس أم الطلاب لما لها من تأثير على الصحة النفسية. فقد تصبح مصدرا للقلق، وخاصة فى ظروف التعليم التى تبالغ فى تقدير قيمة الشهادة

وكثيرا ما يُساء استخدام الاختبارات، عندما يضغط المعلم على طلابه بها، ويضغط الآباء على أبنائهم للحصول على درجات مرتفعة .

والخوف من الاختبار أمر طبيعى، وله آثار جسمية يمكن قياسها. وتوجد ثلاثة مصادر للخوف من الاختبار تتصف بها حتى الاختبارات المقننة هى : وجود زمن محدد للاختبار، مستوى صعوبة الاختبار (فالاختبارات المقننة المرجعة إلى معيار - وهى الأكثر شيوعا واستخداما - تتضمن مفردات صعبة للتمييز بين مستويات الطلاب)، وطريقة إجراء الاختبار، وتعليماته وصياغة أسئلته (علاء الشعراوى، ١٩٩٩، ١٣٦) .

ويشير كولر وهولاهان Culler & Holahan (١٩٦٧) إلى أن موضوع قلق الاختبار أصبح أحد أهم مجالات الدراسة فى علم النفس التعليمى، والإرشاد النفسى فى الوقت الحاضر، حيث أجريت مئات البحوث والدراسات فى هذا المجال بهدف مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار (Culler, R. & Holahan,C.,1980,16-20).

ويميز ليبرت، وموريس Liebert & Morris (١٩٦٧) بين مكونين لمتغير الخوف من التقييم - الذى يمثل المكون الأساسى بالنسبة لقلق الاختبار - المكون الأول هو : المكون المعرفى؛ ويقصد به النشاط العقلى الذى يدور حول موقف الاختبار،

وما يتضمنه هذا الموقف من معان محتملة بالنسبة للفـــرد (Libert, R. & Morris, L.,1967, 975)، ويمكن التعبير بشكل مفاهيمى عن النشاط المعرفى المصاحب لقلق الاختبار بمفهوم الانزعاجية Worry، أو بالنشاط المعرفى - الذى يخرج عن تحكم الفرد - المصحـوب بالأفكار السلبـيـة والإحـسـاس بالتـوتر الانفعالى (Davey, G., 1994, 379).

أما المكون الثانى لقلق الاختبار فهو: الاستثارة التلقـائيـة Autonomic Arousal أو الانفـعـاليـة Emotionality. والانفعالية تمثل مكونا فسيولوجيا لقلق الاختبار؛ ويمكن أن يعبر هذا المكون عن نفسه من خـلال التـوتر العضلى، وزيادة مـعـدل ضـربات القلب، والعـرق، والشـعـور بالمرض، والرعـشـة (McDonald, A., 2001, 90).

وقد كانت العلاقة بين قلق الاختبار والأداء على الاختبار محل اهتمام عديد من الباحثين فى هذا المجال. ويمكن تتبع أثر دراسة تلك العلاقـة فى أعمال نيركس، ودودسون Yerkes & Dodson التى عرفت فيمـا بعد بقانون يـيركس ودودسـون الذى يصف التأثيرات الميسرة والمعوقة للأداء ويعبر عنها فى شكل حرف U المقلوب؛ ويمكن التعبير عن هذا القانون بالنسبة لفرد يمرُّ بخبرة امتحان ما «بأن درجة مـعينة من الاسـتـثـارة والقلق تكون مـفـيـدة للأداء؛ فـمن دون أى خـوف من الفشل أو تشـجـيع على الأداء الجـيد فى الاختـبارات؛ فـإنه من غـيـر المحتمل أن يبذل الفرد جهدا كافيا فى الإعداد، أو أن تكون لديه الدافعية الكافية عندما يأخذ اختبارا بشكل فـعلى، كـمـا أنه فى هـذه الحـالة لن يؤدى الاختبار بكامل طاقته أو إمكاناته. وبفرض أنه قبل أو أثناء الاختبار كان مستوى القلق لدى الفرد أعلى من حـدود المسـتـوى الأمـثل للقلق، فـإنه فى هذه الحـالة سيفشل أيضا فى إظهار قدراته الحقيقية، وفى ظل هـذه الظروف ربمـا يؤدى الخـــوف من الامتحان الفعلى إلى إعاقة الإعداد للاختبار من قبل الفرد، كمـا يسبب ضـغـوطا كبيرة عليه أثناء الاختـبـار تؤدى لإعـاقـة الأداء». ويمكن القـول من منظور آخر بديل إن الفرد ربما يتبنى مدخلا آخر هو تجنب المواقف التى يخـضع فـيـهـا للاخـتـبـار والتقييم؛ ويظهر هذا التجنب فى أشكال منها:

- الفشل فى الاستعداد بشكل كاف بإنكار أهمية الاختبارات.
- فقدان الدروس المعدة.
- وفى حالات متطرفة يهرب من الاختبار نفسه (Mcdonald, A., 2001, 94).

وقد تبنى عديد من الباحثين المدخل الارتباطى لدراسة قلق الاختبار؛ وأوضحت نتائج دراساتهم وجود ارتباطات سالبة بين قلق الاختبار والأداء فى الاختبار تراوحت مابين -٠,٥ إلى -٠,٧ فى بعض الدراسـات مـثل: (Sarason, I., 1963; Cox, F., 1964; Gjemse, T., 1972,; O_tuel, F; & Sharma, S. & Rao,V.,1983; Zatz,S., & Chassin, L., 1985; Crocker, L., et al.,1988; Horn, J. & Dollinger, S.,1989; Prins, P.et al.,1994).

وقـد وجـد هذا الارتبـاط لعـدد من المقـررات الدراسية مثل العلوم واللغة الفرنسية والدراسات الاجتماعية، بينما كـانت العـلاقة أكثر وضوحا لمقـررات الرياضـيـات واللغـة الإنجليـزية. وقـد انخـفض مـعـامل الارتبـاط فى بعض الدراسـات الأخرى ليتراوح بين -٠,٢ إلى -٠,٣.

(Araki, E., 1992; Crocker, L., et al., 1988; Payne, B., et al.,1983)

وتلعب المتغيرات النفسية، أو المتغيرات المحيطة بإجراء الاختبارات دورا كبيرا فى تحديد مدى مناسبة استجابات الطالب أو عدم مناسبتها، إذ إن الاستثارة الفسيولوجية للطلاب الناتجة عن قلق الاختبار لا تختلف قبل أو خلال موقف الاختبار، لكنهم يختلفون فى إدراكهم وردود أفعالهم لمستوى الاستثارة لديهم، ففى أثناء مواقف الاختبار يميل الطلاب ذوو قلق الاختبار المرتفع إلى الانتباه بالتركيز على أنفسهم وردود أفعالهم أكثر من انتباههم لعملية الإجابة عن أسئلة الاختبار (مصطفى الصفطى، ١٩٩٥، ٧٥).

وقد أكدت دراسات عديدة وجهة النظر السابقة حيث توصلت نتائجها إلى أن الظروف التى يجرى خلالها الاختبار تلعب دورا مهما فى تحديد طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار ومستوى أداء الطلاب (Alpert, R., & Haber, R.,1960; Fincham, F. et al., 1989; Crocker, L., et al.,1988)، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن طبيعة المهام المتضمنة فى الاختبار تتدخل أيضا فى تحديد طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار، والأداء ؛ فالأشخاص ذوو قلق الاختبار المرتفع يظهرون تناقصا فى الأداء فقط فى المهام المعقدة (Mueller, J.,1992,127; Zeidner, M.,1985).

ويفسر «أيزنك» Eysenck, M ذلك بأن مايمارس من قيود على سعة الذاكرة العاملة هو المسئول عن تناقص الأداء المعرفى للأفراد ذوى قلق الاختبار المرتفع ؛ لأنه فى مواقف الاختبار يواجه أولئك الأفراد أفكارا لا تتعلق بالمهمة ؛ مثل الأفكار المتعلقة بالفشل، وانخفاض تقدير الذات؛ وهذا يشغل الذاكرة العاملة بشكل جزئى . بينما فى المهام السهلة ربما تفى سعة الذاكرة المتبقية بإنجاز متطلبات المهمة ؛ ونتيجة لهذا يظهر الأفراد ذوو القلق المرتفع تناقصا فى الأداء بشكل مبدئى فى المهام المعقدة أو الصعبة (Eysenck, M.,1979, 363; Eysenck, M.,1985, 579; Eysenck, M. & Calvo, M.,1992,409).

ويمكننا القول إن كثيرا من الاختبارات فى المرحلة الجامعية أصبح لها آثارها المصحوبة بالقلق والتوتر، وعلى وجه الخصوص عندما تكون هذه الاختبارات بمثابة عنق الزجاجة للوصول إلى الحياة العملية كما هو الحال فى كليات التربية بسلطنة عُمان؛ وقد انعكست هذه المشكلة على طالب هذه المرحلة ومدى توافقه، ولاسيما وأن الاختبارات فى كليات التربية تجرى حوالى ثلاث مرات لكل مقرر دراسى فى الفصل الدراسى الواحد لكل مقرر دراسى؛ ومن ثم تتضح لنا ضرورة دراسة موضوع قلق الاختبار وتأثيره على مستوى أداء الطالب التحصيلى بالإضافة إلى ضرورة إعداد مقياس لقلق الاختبار يصلح لطلاب كليات التربية فى المجتمع العُمانى والتحقق من صلاحيته السيكومترية .

أهداف الدراسة :

١- إلقاء الضوء على ظاهرة قلق الاختبار، وتحديد بعض العوامل المسئولة عنها .

٢- محاولة تعرف تأثير قلق الامتحان فى مستوى الأداء الأكاديمى للطلاب .

٣- إعداد مقياس لقلق الاختبار لدى طلاب كليات التربية بسلطنة عُمان، والتحقق من صلاحيته السيكومترية ؛ وذلك من حيث اختبار ثباته وصدقه بأكثر من أسلوب من أساليب حساب

الثبات والصدق حتى يكون صالحا للاستخدام فى الثقافة العُمانية بصفة خاصة، والبيئة العربية بصفة عامة لإجراء بحوث تالية سواء من قبل الباحثين الحاليين أو باحثين آخرين.

أهمية الدراسة :

- لقد بات من المهم إعداد بعض المقاييس التى تغطى جوانب سلوكية معينة فى إطار الثقافة العُمانية العربية، ولما كان الاتجاه الغالب هو نقل بعض المقاييس عن الثقافة الغربية وترجمتها، فإنه يجب الإشارة إلى وجوب مراعاة الفروق الثقافية، بالإضافة إلى التأكيد على أنه يجب التحقق من صلاحية الاختبار من الجوانب السيكومترية كافة حتى يمكن الثقة فى نتائجه .
- وترجع أهمية الدراسة الحالية لعدد من الاعتبارات أهمها ما يلى:

١- استخدام أداة جديدة يقوم الباحثان بإعدادها وتقنينها، ويمكن استخدامها فى تشخيص الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار وتصنيفهم. وبصفة خاصة فى ضوء حاجة المجتمع العُمانى إلى إعداد وتقنين عديد من المقاييس حتى يمكن إجراء مزيد من الدراسات فى هذا الموضوع المهم وغيره من الموضوعات التى تهم المجتمع .

٢- دراسة قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى وعلاقته بمستوى أدائهم الأكاديمى.

٣- عدم وجود دراسات فى هذا الموضوع المهم - فى حدود اطلاع الباحثين - فى المجتمع العُمانى، ولدى طلاب كليات التربية بصفة خاصة.

٤- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية فى بناء برامج للتوجيه والإرشاد الطلابى.

فروض الدراسة :

بناءً على الاستعراض السابق لموضوع الدراسة وأهدافها وأهميتها يمكن صياغة فروضها على النحو التالى:

١- توجد علاقة دالة سالبة بين قلق الاختبار والمعدل التراكمى - كمؤشر للأداء الأكاديمى - لدى طلاب كلية التربية بنزوى .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا فى قلق الاختبار نتيجة اختلاف السنة الدراسية، والتخصص الدراسى (علمى - أدبى)، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى لأفراد العينة.

٣- يوجد تأثير دال للتفاعل (الاحصائى) بين السنة الدراسية، والتخصص على قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى.

مصطلحات الدراسة :

قلق الاختبار:

يعرف سيبر Sieber، ١٩٨٠ قلق الاختبار بأنه حالة خاصة من القلق العام، ويتميز بالضيق والتبرم المتعلق بدخول الاختبار، ويمكن أن يكون حافزا أو معوقا للأداء، ويبعث القلق المحفز على الأداء بشكل جاد فى الاختبار، بينما يتدخل القلق المعوق ليؤثر سلبا على أداء الطالب، وغالبا ما يصاحب قلق الاختبار المعوق بدرجة عالية من الوعى بالذات والإحساس بالعجز مما يؤدى إلى أداء منخفض على الاختبار (Sarason, I., 1984, 931).

ويلاحظ أن سيبر يؤكد على أن قلق الاختبار حالة خاصة من القلق العام، ويشير فى تعريفه إلى

تأثير قلق الاختبار على الأداء. وفى تعريف يلقى قبول كثير من الباحثين فى الميدان يعرفه سبيلبيرجر .Spielberger, C، ١٩٧٢ على أنه حالة تتضمن عنصرين أساسيين هما: الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality حيث يعبر الانزعاج عن الحالة المعرفية لقلق الاختبار التى تتأثر بتقدير الفرد لذاته معرفيا، أما الانفعالية فهى مؤشر استجابة الجهاز العصبى للمثيرات البيئية للامتحان؛ ومحصلة تفاعل العنصرين تحدد الدرجة الكلية لقلق الاختبار ;pielberger, C.,1972, 481 .Spielberger, C., & Vagg, P., 1955)

ويعد التعريف السابق من بين التعريفات القليلة التى قسمت قلق الاختبار إلى عناصر .

أما ساراسون .Sarason, I، ١٩٨٤ فيعرفه بأنه حالة القلق التى تنتاب الفرد حينما يقف فى موقف الاختبار حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم، وهو وإن كان نمطا من القلق أقرب إلى قلق الحالة فإنه يرتبط أيضا بقلق السمة، حيث يكون الأفراد من ذوى الدرجات المرتفعة فى سمة القلق أكثر عرضة للشعور بالقلق فى موقف الاختبار من غيرهم (Sarason,I.,1984,929)

وهو بهذا التعريف يشير إلى أن قلق الاختبار يجمع بين قلق الحالة وقلق السمة معا.

وفى البيئة العربية يعرف سليمان الريحانى ١٩٨١ قلق الاختبار بأنه حالة من التوتر الشامل التى تصيب الفرد وتؤثر فى العمليات العقلية لديه كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر ؛ تلك العمليات التى تعد من متطلبات النجاح فى الاختبار. ويرى أن الخوف المرضى من الاختبارات ليس أكثر من انفعال شديد يدفع الفرد إلى تجنب موقف الاختبار عن طريق التكيف السلبى؛ الذى يبدو فى مظاهر فسيولوجية وأخرى نفسية (سليمان الريحانى، ١٩٨١، ٥١-٦٨).

ويتبنى الباحثان فى الدراسة الحالية التعريف التالى لقلق الاختبار :

«حالة تنتاب الفرد قبل وأثناء الاختبار تتضمن عديدا من الأعراض منها: الأعراض المزاجية المتمثلة فى التوتر وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة فى صعوبة التركيز، وفراغ الذهن، ومبالغة تأويل التهديد، وانخفاض فاعلية الذات، بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة فى تجنب المواقف وزيادة الاعتمادية والرغبة فى الهروب من مواقف الاختبار، علاوة على الأعراض الفسيولوجية المتمثلة فى خفقان القلب، وصعوبة التنفس، والعرق، والدوخة، والغثيان، وجفاف الفم».

ويتميز التعريف السابق بما يلى :

- يضع فى اعتباره الأبعاد المختلفة التى يتضمنها قلق الاختبار.
- يحدد مكونات كل بعد من هذه الأبعاد.
- يمكننا من القياس الموضوعى لقلق الاختبار من خلال المقياس الذى يتم تقنينه فى الدراسة الحالية.

المعدل التراكمى Accumulative Rate

ويقصد به متوسط أداء الطالب الأكاديمى طوال فترة دراسته ؛ ويتم الحصول عليه بقسمة مجموع النقاط التى يحرزها الطالب فى جميع المقررات الدراسية التى سبق له دراستها فى فصل دراسى أو أكثر على عدد الساعات المعتمدة المخصصة لدراسة تلك المقررات .

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية بداية من اختيار العينة، ومراحل إعداد مقياس قلق الاختبار، وإجراءات تطبيقه، وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا فيما يلى:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١٩٤ طالبا من طلاب كلية التربية بنزوى موزعين على أقسام: الجغرافيا، اللغة العربية، الرياضيات، رياضيات/فيزياء، حاسوب، وفيزياء/حاسوب من الفرق الثانية والثالثة والرابعة بمتوسط عمرى ٢٠,١٣، وانحراف معيارى ١,٠٢٣. وقد تم استبعاد طلاب السنة الدراسية الأولى للأسباب التالية:

١- أن طالب السنة الدراسية الأولى لم يمض فترة كافية بالكلية تجعله ملما بنظام الدراسة وفقا لنظام الساعات المعتمدة.

٢- أن المعدل التراكمى للمستويات الدراسية الأعلى يمكن أن يتأثر بعدد الفصول الدراسية التى قضاها الطالب فى دراسته بالكلية، حيث إن العلاقة بين المعدل التراكمى وعدد الفصول الدراسية التى يقضيها الطالب بالكلية علاقة طردية.

أدوات الدراسة:

١- وصف مقياس قلق الاختبار:

- قام الباحثان بإعداد هذا المقياس من خلال اتباع الخطوات التالية:

١- الاطلاع على التراث النظرى الخاص بمفهوم القلق بصفة عامة، وقلق الاختبار بصفة خاصة، والتعريفات المختلفة التى تناولت مفهوم قلق الاختبار.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس المتاحة لقلق الاختبار مثل:

(أ) قائمة قلق الاختبار Test Anxiety Inventory ل «شارلز سبيلبيرجر»، وقد تم إعداد أكثر من صورة منها للبيئة العربية، كالصورة التى أعدها «محمد عبد الظاهر الطيب»، ١٩٨٤، والصورة التى أعدها «نبيل الزهار» و«دنيس هوسفر»، ١٩٨٥.

(ب) القائمة المختصرة لقلق الاختبار Short Form of The Test anxiety Inventory (TAI) لكل من «تايلور» و«دين»، ٢٠٠٢ Taylor, J. & Dean, F.

(جـ) مقياس قلق الاختبار Test Anxiety Scale لساراسون Sarason, I.، ١٩٨٤ وبالنظر إلى مضمون بنود هذه المقاييس تبين أنها اهتمت بجانبين أساسيين للقلق هما: الجانب المعرفى، والجانب الفسيولوجى، على الرغم من أن القلق يتضمن عدة جوانب أشار إليها عديد من الباحثين، وهذه الجوانب هى:

١- أعراض مزاجية: وتتضمن سرعة الاستثارة والتوتر.

٢- أعراض معرفية: وتتضمن صعوبة التركيز، فراغ الذهن، مبالغة تأويل التهديد، انخفاض فاعلية الذات.

٣- أعراض دافعية: وتتضمن تجنب المواقف (الاختبارات)، زيادة الاعتمادية، الرغبة فى الهروب.

٤- أعراض فسيولوجية: تتضمن الاستثارة التلقائية الناتجة عن زيادة نشاط الجهاز العصبى وتتمثل

فى خفقان القلب، صعوبة التنفس، الارتعاش، العرق، الدوخة، الغثيان، جفاف الفم.

وهى الجوانب التى تم تضمينها فى المقياس المقدم فى الدراسة الحالية .

المرحلة الأولى لإعداد المقياس :

وتم فيها ما يلى :

- صياغة البنود فى ضوء الأبعاد الأربعة لقلق الاختبار (الأعراض : المزاجية، المعرفية، الدافعية، والفسيولوجية).
- إجراء تجربة صياغة محدودة على عدد من طلاب كلية التربية بنزوى يماثلون عينة الدراسة الأساسية .
- عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف مراجعة البنود وإبداء الرأى حول سهولة الصياغات ومدى مناسبتها لطلاب الكلية الذين ستجرى عليهم الدراسة .
- كتابة المقياس فى صورته النهائية تمهيدا لاستخدامه فى المرحلة الثانية ؛ وقد صمم المقياس أساسا على غرار مقياس ليكرت، بحيث يختار المبحوث إجابة واحدة من خمسة بدائل على متصل للشدة كما يلى :

أبدا - أحيانا - بين بين - غالبا - دائما .

وقد أعدت كل بنود المقياس فى اتجاه قلق الاختبار ؛ بمعنى أنه كلما حصل الطالب على درجة مرتفعة على بنود المقياس كان فى اتجاه المزيد من القلق . ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من ٤٠ درجة إلى ٢٠٠ درجة .

المرحلة الثانية لإعداد المقياس :

وتم فيها التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، على النحو التالى :

الكفاءة التمييزية للبنود :

فقد حُسبت النسب المئوية لتكرارات الإجابة عن البدائل الخمسة لكل بند من بنود مقياس قلق الاختبار لدى عينة الدراسة الكلية (ن = ١٩٤) للوقوف على الكفاءة التمييزية لها فى إبراز الفروق بين الطلاب، وتقرر استبعاد البند الذى تصل النسبة المئوية لتكرارات الإجابة عن أحد بدائله إلى ٨٠٪ أو أكثر، ولم يسفر هذا الإجراء عن استبعاد أى بند من بنود المقياس .

الثبات :

حُسب ثبات مقياس قلق الاختبار فى الدراسة الحالية بثلاث طرق مختلفة هى : التجزئة النصفية (فردى/زوجى)، وتصحيح الطول بواسطة معادلة «سبيرمان _ براون» ومعامل «ألفا للاتساق الداخلى»، وإعادة الاختبار. وجميع معاملات الثبات كانت مرضية كما يتضح من الجدول (١):

جدول (١) معاملات ثبات مقياس قلق الاختبار

م	أبعاد المقياس	التجزئة النصفية		معامل ألفا	إعادة الاختبار
		قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول		
١	الأعراض المعرفية	٠,٧٣٩	٠,٨٥٠	٠,٦٦٤	٠,٧٨٣
٢	الأعراض المزاجية	٠,٦٩٢	٠,٨١٨	٠,٦١٥	٠,٦٣٤
٣	الأعراض الدافعية	٠,٧٢٦	٠,٨٤١	٠,٦٩٣	٠,٦٨٦
٤	الأعراض الفسيولوجية	٠,٦٩٧	٠,٨٢١	٠,٦٦٩	٠,٧٠١
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٦٧	٠,٨٠٠	٠,٨٢٧	٠,٨٥٤

الصدق :

حُسب صدق المقياس بثلاث طرق مختلفة هى:

أ. صدق المحكمين :

عُرض المقياس على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس للحكم على صلاحية البنود ومناسبتها لقياس قلق الاختبار فى ضوء التعريف الذى حدده الباحثان للمفهوم، وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين ٩٠٪، ١٠٠٪ .

ب. صدق الاتساق الداخلى :

تم استخدام معامل الارتباط المستقيم (بيرسون) لاستبعاد البنود التى لا ترتبط ارتباطات دالة بالدرجة الكلية على المقياس فى ضوء افتراض التجانس الداخلى لمقياس قلق الاختبار لدى عينة الدراسة الكلية (ن= ١٩٤)؛ على أساس أن الخاصية الأساسية لهذا المؤشر مؤداها أن محك التقويم هو الدرجة الكلية على المقياس Anas) tasi, A.,1988,156) ويبين الجدول (٢) نتائج هذه المعالجة.

جدول (٢)

معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٩	١١	٠,٣٩٢	٢١	٠,٥٠٤	٣١	٠,٤٣٧
٢	٠,٥٦٩	١٢	٠,٣٤٠	٢٢	٠,٣٦٢	٣٢	٠,٤٠٢
٣	٠,٣١٢	١٣	٠,٥٧٤	٢٣	٠,٣٦١	٣٣	٠,٦٣٧
٤	٠,٢٥٨	١٤	٠,٣٦٦	٢٤	٠,٣١٢	٣٤	٠,٥٤٠
٥	٠,٥٤٤	١٥	٠,٣٥٧	٢٥	٠,٤٣٩	٣٥	٠,٣٧٧
٦	٠,٤٢١	١٦	٠,٥٢٩	٢٦	٠,٦٢٥	٣٦	٠,٣٩٨
٧	٠,٤٣١	١٧	٠,٥١٤	٢٧	٠,٣٥١	٣٧	٠,٤٢١
٨	٠,٢٩١	١٨	٠,٣٩٥	٢٨	٠,٤٨٥	٣٨	٠,٥٣٩
٩	٠,٥٤٥	١٩	٠,٣٢٠	٢٩	٠,٣٣٢	٣٩	٠,٤٧٤
١٠	٠,٤١٠	٢٠	٠,٤٧٣	٣٠	٠,٢٩٣	٤٠	٠,٤٤١

دح = ١٩٢ ٠,١٤٨ دال عند مستوى ٠,٠٥ ٠,١٦٤ دال عند مستوى ٠,٠١ .

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١؛ وهذا يدعم الاتساق الداخلى للمقياس كمؤشر لصدق التكوين.

جـ- صدق الارتباط بمحك :

حُسب الصدق التلازمى لمقياس قلق الاختبار المستخدم فى الدراسة الحالية، بحساب معامل الارتباط بينه وبين قائمة قلق الاختبار لـ «سبيلبيرجر» التى أعدها للبيئة العربية «نبيل الزهار» وتميزت بارتفاع معدلات ثباتها وصدقها (نبيل الزهار، دنيس هوسفر، ١٩٨٥، ١٦-٢٨) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٢ مما يعضد الصدق التلازمى لمقياس قلق الاختبار .

استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى :

وهى من إعداد «محمود السيد أبو النيل»، ١٩٨٧؛ وهى استمارة موسعة تصلح لأنواع البحوث كافة، وقد اختيرت بعض أبعاد الاستمارة التى تتناسب مع طلاب كلية التربية بنزوى، على أساس تغطية أهم جوانب المستوى الاقتصادى الاجتماعى التى اتفق عليها الباحثون فى المجال وهى: المهنة، والدخل، ونمط السكن (محمود السيد أبو النيل، ١٩٨٧، ١٤٦).

جمع البيانات :

جُمعت بيانات الدراسة الحالية من خلال تطبيق المقياس واستمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى فى جلسات جمعية تراوح عدد مبحوثيها بين ١٨، ٣٦ طالبا فى الجلسة الواحدة، وقام الباحثان بالتطبيق، واستغرقت جلسة التطبيق حوالى ٢٠-٢٥ دقيقة، وكان تعاون المبحوثين جيدا.

أساليب التحليل الإحصائى :

أجريت التحليلات الإحصائية الآتية لاختبار صدق فروض الدراسة :

(أ) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء .

(ب) معامل الارتباط المستقيم لـ «بيرسون».

(جـ) اختبار «ت» .

(د) تحليل التباين فى اتجاه واحد .

(هـ) تحليل التباين فى اتجاهين ذو التصميم العاملى ٢ × ٢.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نعرض فيما يلى النتائج التى كشفت عنها مختلف التحليلات الإحصائية لاختبار صدق فروض الدراسة ومناقشة هذه النتائج :

- المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة :

حُسب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء كخطوة تمهيدية للانتقال إلى إجراء التحليلات الإحصائية التى يمكن من خلالها اختبار فروض الدراسة .

ويبين الجدول (٣) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الكلية .

جدول(٣)
المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة

م	المقيــاس	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الألتواء
١	الأعراض المعرفية	٢٨,٤٦	٧,٦٥	٠,٢٦
٢	الأعراض المزاجية	٢١,٩١	٥,٩٨	٠,٧٧
٣	الأعراض الدافعية	١٩,١٨	٥,٧٥	٠,٧٧
٤	الأعراض الفسيولوجية	٢١,٢٩	٦,٣٧	٠,٣٥
٥	الدرجة الكلية لقلق الاختبار	٩٠,٨٥	٢٠,٥١	٠,٢٧

يتضح من الجدول السابق أن الأداء على متغير قلق الاختبار يتبع التوزيع الاعتدالى، حيث لم يصل معامل الالتواء إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ وهذه خطوة أولى للانتقال إلى إجراء مختلف المعالجات الإحصائية لاختبار صدق فروض الدراسة .

مناقشة نتائج الفرض الأول :

ينص هذا الفرض على انه :

«توجد علاقة دالة سالبة بين قلق الاختبار والمعدل التراكمى - كمؤشر للأداء الأكاديمى- لدى طلاب كلية التربية بنزوى».

وللتحقق من صحة هذا الفرض حُسب معامل الارتباط المستقيم ل " بيرسون " بين الدرجة الكلية لقلق الاختبار وأبعاده من جهة، والمعدل التراكمى للطلاب من جهة أخرى .

ويبين الجدول التالى (٤) نتائج هذه الارتباطات لدى عينة الدراسة الكلية .

جدول(٤)
معاملات الارتباط المستقيم بين الدرجة الكلية لقلق الاختبار وأبعاده من جهة والمعدل التراكمى للطلاب من جهة أخرى

م	المتغير	ارتباطه بالمعدل التراكمى
١	الأعراض المعرفية	-٠,٧٤٤
٢	الأعراض المزاجية	-٠,٧٥١
٣	الأعراض الدافعية	-٠,٦٠٩
٤	الأعراض الفسيولوجية	-٠,٦٥٩
٥	الدرجة الكلية لقلق الاختبار	-٠,٨٧٢

د . ح = ١٩٢ ٠,١٤٨ دالة عند مستوى ٠,٠٥
٠,١٦٤ دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المعدل التراكمى وقلق الاختبار بأبعاده الأربعة كانت سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١؛ ويعنى ذلك صدق هذا الفرض .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التى أكدت على وجود تأثيرات سالبة لقلق الاختبار على الأداء الأكاديمى للطلاب، وأن قلق الاختبار يسبب بشكل دال ضعفا فى الأداء والإنجاز الأكاديمى (Hembree, R.,1988; & Hill, K., & Wigfield, A.,1984).

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التى أجريت فى البيئة العربية كدراسة أحمد عبادة، ونبيل الزهار، (١٩٨٧) التى أوضحت نتائجها وجود علاقة دالة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسى، ودراسة مصطفى الصفطى، (١٩٩٥)، ومحمد عبد العال الشيخ (١٩٩٧)، وجمال عبد المولى (١٩٩٧) التى أوضحت نتائجها وجود ارتباط سالب دال بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز .

كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة عبد الحى على العود، ومنصور محمد السيد (١٩٩٩) التى أوضحت تأثير قلق الاختبار على المعدل التراكمى للطلاب فى المرحلة الجامعية .

ويمكن القول بوجه عام إن نتائج هذا الفرض فى مجملها تسير مع التوقع العام، والتصور النظرى الذى انطلقت منه الدراسة الحالية، وهو : أن قلق الاختبار بمكوناته يؤثر تأثيرا سلبيا على الأداء الأكاديمى للطلاب، مما يؤكد على ضرورة وجود برامج إرشادية لمساعدة الطلاب على تخفيف حدة قلق الاختبار لديهم، والعمل على رفع مستوى أدائهم وتحصيلهم الدراسى، وخاصة أن كثيرا من الباحثين فى هذا المجال قد أكدوا على فعالية التدريب على الاسترخاء Relaxation Training بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية (Gonzaies, H., 1995; Kennedy, D & Doepke, K.,1999; Proeger, C. & Myrick, R., 1980)

مناقشة نتائج الفرض الثانى :

ينص هذا الفرض على أنه :

«توجدُ فروق دالة إحصائيا فى قلق الاختبار نتيجة اختلاف السنة الدراسية، التخصص الدراسى، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى».

للتحقق من صحة الفرض حُسب اختبار «ت» بين الفرقتين الثانية والرابعة على أساس أن طلاب السنة الدراسية الثانية هم الأقل سنا، والسنة الدراسية الرابعة هى الأكبر سنا، وذلك من طلاب التخصصات الأدبية (جغرافيا - لغة عربية) وطلاب التخصصات العلمية (رياضيات / فيزياء - حاسوب - فيزياء / حاسوب) كما حُسب تحليل التباين فى اتجاه واحد لحساب دلالة الفروق فى قلق الاختبار بين مجموعات المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثلاث (منخفض - متوسط - مرتفع) وتعرض الجداول (٥، ٦، ٧) النتائج التى كشفت عنها هذه التحليلات :

جدول (٥)

قيمة «ت» ومستويات دلالة الفروق بين طلاب الفرقتين الثانية والرابعة

م	المتغيرات	طلاب الفرقة الثانية ن = ٦١		طلاب الفرقة الرابعة ن = ١٠٧		قيمة «ت»	الدلالة	اتجاه الفرق
		م	ع	م	ع			
١	الأعراض المعرفية	٣١,٣٨	٦,٩٢	٢٦,٥٩	٧,٦٦	٤,٠٣	٠,٠٠١	الفرقة الثانية
٢	الأعراض المزاجية	٢٣,٣٩	٦,٠٢	٢٠,٩٤	٦,١١	٢,٦٢	٠,٠٠١	الفرقة الثانية
٣	الأعراض الدافعية	٢٠,٦٤	٥,٢٢	١٨,٦١	٦,٠٩	٢,١٨	٠,٠٠٥	الفرقة الثانية
٤	الأعراض الفسيولوجية	٢٢,٤٩	٦,١٩	٢٠,٤٩	٦,٥٣	١,٩٧	٠,٠٠٥	الفرقة الثانية
٥	الدرجة الكلية	٩٧,٩٠	١٦,٣٨	٨٦,٥٣	٢٢,١٨	٣,٥٠	٠,٠٠١	الفرقة الثانية

د.ح = ١٦٦ ١,٩٦٠ دال عند مستوى ٠,٠٥ ٢,٥٧٦ دال عند مستوى ٠,٠١ ٣,٢٩ دال عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع الفروق بين الأصغر سنا (طلاب السنة الدراسية الثانية) والأكبر سنا (طلاب السنة الدراسية الرابعة) كانت دالة إحصائيا، وأن الفروق فى الأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق الاختبار وصلت إلى مستوى دلالة ٠,٠٠١، بينما بلغ مستوى دلالة الفرق فى الأعراض المزاجية مستوى ٠,٠١، وبلغ مستوى دلالة الفروق فى الأعراض الدافعية والفسيولوجية ٠,٠٥ .

جدول (٦)

قيمة «ت» ومستويات دلالة الفروق بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية

م	المتغيرات	التخصصات الأدبية ن = ٧٠		التخصصات العلمية ن = ١٢٤		قيمة «ت»	الدلالة	اتجاه الفرق
		م	ع	م	ع			
١	الأعراض المعرفية	٢٦,٦١	٨,٠٩	٢٩,٥١	٧,٢٢	٢,٥٨-	٠,٠١	التخصصات العلمية
٢	الأعراض المزاجية	٢٠,٦٨	٦,٠٨	٢٢,٦٠	٥,٨٤	٢,١٦-	٠,٠٥	التخصصات العلمية
٣	الأعراض الدافعية	١٧,٨٧	٥,٥٤	١٩,٩٢	٥,٧٦	٢,٤١-	٠,٠٥	التخصصات العلمية
٤	الأعراض الفسيولوجية	٢٠,٥٣	٦,٠٥	٢١,٧٣	٦,٥٢	١,٢٦-	غ.د	التخصصات العلمية
٥	الدرجة الكلية	٨٥,٧٠	٢١,٧٣	٩٣,٧٥	١٩,٧٥	٢,٦٧-	٠,٠١	التخصصات العلمية

د.ح = ١٩٤ ١,٩٦٠ دال عند مستوى ٠,٠٥ ٢,٥٧٦ دال عند مستوى ٠,٠١ ٣,٢٩١ دال عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين على جميع المتغيرات ماعدا الأعراض الفسيولوجية، حيث كانت الفروق غير دالة، وقد كانت الفروق بين المجموعتين دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى الأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق الاختبار، بينما بلغ مستوى الدلالة ٠,٠٥ فى الأعراض المزاجية والدافعية .

جدول (٧)

تحليل التباين فى اتجاه واحد واختبار الدلالة بين المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثلاثة

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	الأعراض المعرفية	بين المجموعات	٧٩,٥٨٣	٢	٣٩,٧٩٢	٠,٦٨	غ.د
		داخل المجموعات	١١٢١٤,٦٤٤	١٩١	٥٨,٧١٦		
		التباين الكلى	١١٢٩٤,٢٤٧	١٩٣			
٢	الأعراض المزاجية	بين المجموعات	١٠٢,٧٣٦	٢	٥١,٣٦٨	١,٤٤٣	غ.د
		داخل المجموعات	٦٧٩٧,٥٩٤	١٩١	٣٥,٥٨٩		
		التباين الكلى	٦٩٠٠,٣٣٠	١٩٣			

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
٣	الأعراض الدافعية	بين المجموعات	٤٤,٤٤١	٢	٢٢,٢٢١		
		داخل المجموعات	٦٣٤٢,٢٤٤	١٩١	٣٣,٢٠٥	٠,٦٦٩	غ.د
		التباين الكلى	٦٣٨٦,٦٨٦	١٩٣			
٤	الأعراض الفسيولوجية	بين المجموعات	٢٣١,٧٤٧	٢	١١٥,٨٧٤		
		داخل المجموعات	٧٥٩,٥٠٥	١٩١	٣٩,٧٥١	٢,٩١٥	غ.د
		التباين الكلى	٧٨٢٤,٢٥٣	١٩٣			
٥	الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٦٣,٩٢٩	٢	٢٨١,٩٦٥		
		داخل المجموعات	٨٠٥٨٧,٤٣١	١٩١	٤٢١,٩٢٤	٠,٦٦٨	غ.د
		التباين الكلى	٨١١٥١,٣٦١	١٩٣			

٣,٠٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ٤,٧٥ دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثلاث (منخفض - متوسط - مرتفع) على جميع أبعاد قلق الاختبار بالإضافة إلى الدرجة الكلية .

وتشير النتائج السابقة إلى تحقق الفرض الثانى بشكل جزئى، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى قلق الاختبار نتيجة للسن والتخصص الدراسى، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا نتيجة اختلاف المستوى الاجتماعى الاقتصادى.

ولا تدعم النتائج السابقة الاستخلاصات التى أشار إليها الباحثون بأن قلق الاختبار يزداد عبر التقدم فى السن، وأن الخبرة المتزايدة للمواقف الاختبارية تقود الطلاب لإظهار ردود فعل عكسية بدرجة كبيرة للاختبارات مما يؤدى إلى زيادة ملحوظة فى قلق الاختبار مع تقدم العمر (McDonald, A., 2001,93) وقد يرجع الاختلاف فى النتائج إلى طبيعة المرحلة الدراسية، وإلى الفروق الثقافية، حيث أجريت هذه الدراسات على طلاب المراحل الإعدادية والثانوية فى المجتمعات الغربية، كما يمكن أيضا تفسير هذا الاختلاف فى ضوء متغير الثقة فى المستقبل؛ حيث أن طلاب كليات التربية بسلطنة عمان يتم تعيينهم فور تخرجهم، وبالتالى فإن تقدمهم فى الدراسة يقترب بهم من التخرج والعمل، ولا شك أن النتيجة الحالية فى حاجة إلى مزيد من الدراسات على عينات أكبر، وعلى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

وفيما يختص بالنتائج التى أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى قلق الاختبار لدى الطلاب من ذوى التخصصات العلمية فإنها تتفق مع وجهة النظر التى ترى أن قلق الاختبار هو قلق نوعى وأنه أكثر ارتباطا بالمواد العلمية كالرياضيات والعلوم (رمضان محمد، ٢٠٠٠، ٢٥٢؛ Marsh, M.,et al , 1995, 315) .

كما أن النتائج التى أشارت إلى عدم وجود فروق بين المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثلاث فى قلق الاختبار لا تتفق مع ما أشار إليه عديد من الباحثين من أن قلق الاختبار ينتشر بشكل أكبر لدى الأفراد ذوى الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة (Williny, A., et al, 1983, 405 - Hodge,G., et al, 1997, 193 - Payne, B, et al, 1983)

وقد ترجع هذه الاختلافات فى النتائج إلى الفروق الثقافية والاختلاف فى العينات .

«وتعدُّ النتائج السابقة فى مجملها جديدة تماما - فى حدود علم الباحثين - فى المجتمع العُمانى، وبصفة خاصة لدى طلاب كليات التربية، والواقع أن هذا المجال الخصب يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه :

«يُوجدُ تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين السنة الدراسية والتخصص على قلق الاختبار لدى الطلاب».

وللتحقق من صحة الفرض تم إجراء تحليل التباين فى اتجاهين على أساس تصميم عاملى قوامه أربع مجموعات (٢×٢) على اعتبار أن السنة الدراسية والتخصص هما المتغيران المستقلان، وكل من الدرجة الكلية لقلق الاختبار وأبعاد قلق الاختبار بمثابة متغير تابع، ويوضح جدول (٨) النتائج الخاصة بهذا التحليل :

جدول (٨)

تحليل التباين فى اتجاهين لآثار السنة الدراسية والتخصص على قلق الاختبار

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	الأعراض المعرفية	السنة الدراسية	٣٣٨,١٠٧	١	٣٣٨,١٠٧	٥,٣٥	٠,٠١
		التخصص	١٨٣,٩١	١	١٨٣,٩١	٢,٩١	٠,٠٥
		التفاعل	٢٢,٧٣٣	١	٢٢,٧٣٣	٠,٣٥٩	غ . د
		الخطأ	١٠٣٦٧,٢١٥	١٦٤	٦٣,٢	-	-
٢	الأعراض المزاجية	السنة الدراسية	١١٢,٠٢	١	١١٢,٠١	٢,٧٨	٠,٠٥
		التخصص	١٠٨,٠٤	١	١٠٨,٠٤	٢,٧٨	٠,٠٥
		التفاعل	٢٧,٤٠٤	١	٢٧,٤٠٤	٠,٦٨	غ . د
		الخطأ	٦٦٠١,٥٦٣	١٦٤	٤٠,٢٥	-	-
٣	الأعراض الدافعية	السنة الدراسية	١٨٥,٩٣١	١	١٨٥,٩٣١	٥,٠٢١	٠,٠١
		التخصص	٩٩,٢١١	١	٩٩,٢١١	٢,٦٧٩	٠,٠٥
		التفاعل	٣٥,٦٩٣	١	٣٥,٦٩٣	٠,٩٦	غ . د
		الخطأ	٦٠٧٢,٢٤	١٦٤	٣٧,٠٣	-	-

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
٤	الأعراض الفسيولوجية	السنة الدراسية	١٧٧,٣٥٤	١	١٧٧,٣٥٤	٣,٨٠٦	٠,٠٥
		التخصص	١٢٦,٥٢٣	١	١٢٦,٥٢٣	٢,٧٢	٠,٠٥
		التفاعل	٦,٢٢٣	١	٦,٢٢٣	٠,١٣٤	غ . د
		الخطأ	٧٦٤,٠١٩	١٦٤	٤٦,٥٩	-	-
٥	الدرجة الكلية	السنة الدراسية	١٨٦,٧٠٤	١	١٨٦,٧٠٤	٥,٢٩	٠,٠١
		التخصص	١١٢,٣٥	١	١١٢,٣٥	٣,١٨	٠,٠٥
		التفاعل	١٠,٤٣٠	١	١٠,٤٣٠	٠,٢٩٦	غ . د
		الخطأ	٥٧٨٧,١٦٣	١٦٤	٣٥,٢٨٨	-	-

٢,٦٧ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ٣,٩١ دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود أى تفاعل دال بين السنة الدراسية والتخصص فى تحديد الفروق بين المجموعات فى قلق الاختبار وأبعاده، ويعنى ذلك عدم صدق هذا الفرض، هذا على الرغم من أن كلا من المتغيرين كان له تأثير دال، مما يؤكد استقلالهما فى تحديد الفروق بين المجموعات فى قلق الاختبار وأبعاده .

وفى النهاية يجب الإشارة إلى أن الدراسات السابقة أو البحوث المحلية فى هذه المنطقة البحثية قليلة للغاية، وأن المجال فى حاجة إلى مزيد من الدراسات، ويمكن الإشارة إلى عديد من التساؤلات التى أثارتها الدراسة الحالية، ونحتاج إلى التحقق منها فى دراسات تالية، ومنها ما يلى :

- هل يصلح المقياس الذى أعد فى الدراسة الحالية للاستخدام على عينات من مراحل دراسية أخرى، أو يجب تطويره ؛ ليناسب هذه المراحل ؟
- هل هناك فروق بين الذكور والإناث من طلاب كليات التربية فى قلق الاختبار ؟
- هل لأساليب التنشئة الاجتماعية دور فى تعزيز قلق الاختبار لدى الطلاب ؟
- ما طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والعمليات المعرفية المختلفة ؟

أما بالنسبة لتوصيات الدراسة، فيمكن القول بناءً على ما سبق :

- إننا بصدد إعداد أداة صالحة للاستخدام فى المجتمع العُمانى بحيث يمكن الاستفادة منها فى مجالات عديدة، أهمها : التقويم والقياس النفسى والتربوى، والإرشاد النفسى .
- بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة تقديم برامج إرشادية تساعد على خفض قلق الاختبار، وبالتالى رفع مستوى الأداء الأكاديمى لدى الطلاب.

المراجع العربية

١ - أحمد عباده، نبيل الزهار: أثر ارتفاع معدل المعلومات المعرفى فى اختبار التحصيل على سمة القلق وسمة الاستثارية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد ٢، المجلد ١، أكتوبر ١٩٨٧، ١٢٧-١٥٦ .

٢ - جمال عبد المولى : عمليات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط،١٩٩٧ .

٣- رمضان محمد رمضان : التنبؤ بالتحصيل فى الرياضيات من خلال مفهوم الذات الرياضى وقلق الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى من الجنسين، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ٩٤، نوفمبر، ٢٠٠٠، ٢٥١-٢٨١ .

٤- سليمان الريحانى: أثر الاسترخاء العضلى فى التحصيل وخفض قلق الامتحان، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد ٢، المجلد ٢، ١٩٨١، ٥١-, ٦٨

٥- عبد الحى على العود، منصور محمد السيد : الضغوط النفسية وقلق الامتحان وأثرهما على معدلات التحصيل التراكمية لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد ١، المجلد ١٣، أبريل، ١٩٩٩، ١٤٠-١٦٠ .

٦ - علاء محمود الشعراوى: المخاوف المدركة فى الفصل المدرسى وعلاقتها بالتوافق والعدوان، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة ١٤، ١٩٩٩، ١٣٢-١٦٠

٧- محمد عبد الظاهر الطيب: تعليمات اختبار قلق الامتحان، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤.

٨- محمد عبد العال الشيخ : أثر كل من العلاج العقلانى الانفعالى والتحصين المنهجى فى خفض قلق الامتحان، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٧.

٩- محمود السيد أبو النيل : علم النفس الاجتماعى - دراسات محلية وعالمية، القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ط٥، ١٩٨٧ .

١٠- مصطفى محمد الصفطى: قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة فى جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة _ دراسة عبر ثقافية، دراسات نفسية، العدد الأول، المجلد الخامس، يناير ١٩٩٥، ٧١-١٠٦.

١١- نبيل عبد الزهار، دنيس هوسفر: كراسة تعليمات قلق الاختبار، دون ناشر، ١٩٨٥.



المراجع الأجنبية

12-**ALPERT, R. & HABER, R. N., (1960).** Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61, 1960, 207-215.

13-**Anastasi, A., Psychological testing, N., Y.,:** Macmillan, Co., Inc.,6th, 1988.

14-**ARAKI, N.,Test anxiety in elementary school** and junior high school students in Japan. Anxiety, Stress and Coping, 5, 1992, 205-215.

15- **COX, F.N.,** Test anxiety and achievement behavior systems related to examination performance in children. Child Development, 35, 1964, 909-915.

16-**CROCKER, L SCHMITT,** A. & TANG, L., Test anxiety and standardized achievement test performance in the middle school years.Measurement and Evaluation in Counseling and Development 20(4), 1988, 149-157.

17-**Culler,R.E.&Holahan,C., Test anxiety and academic performance** : the effects of study – related behaviors, journal of educational psychology, 72,1980,16-20.

18-**Davey,G. C.,Trait factors and ratings** of controllability as predictors of worrying about significant life stressors,personality and individual differences,16,1994,379-384.

19-**Eggen, P. & Kauchak, D.,** Educational psychology, Windows on classrooms (4th ed),N.J., prentice-Hall,1999.

20-**Eysenck, M.W., Anxiety, learning, and memories** : Are conceptualization, Journal of research in personality, 13, 1979, 363- 385

21-**Eysenck, M. W,** Anxiety and cognitive task performance, Personality and individual differences, 6, 1985, 579-586.

22-**Eysenck, M.W, & Calvo, M., Anxiety and performance:** The processing efficiency theory, cognition and emotion, 6, 1992, 409-434.

23-**FINCHAM, F.D., HOKODA, A. & SANDERS, R., Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement:** a longitudinal analysis. Child Development 60, 1989, 138-145.

24-**GJESME, T., Sex differences in the relationship** between test anxiety and school performance. Psychological Reports, 30, 1972, 907-914.

25-**Gonzaies, H. P., Systematic desensitization, study skills counseling, and anxiety coping training in the treatment of test anxiety. In C. D. Spielberger& P. R. Vagg (Eds.), Test anxiety:** Theory, assessment, and treatment (pp. 117-132). Washington, DC: Taylor& Francis,1995.

26- **Hedl, J.Jr. Test anxiety:** A state or trait concept? Proceedings of the 80th, annual convention of the American psychological Assocition, 7, 1972, 503-504.

27-**Hembree, R., correlates, causes,** effects, and treatment of test anxiety, review of educational research, 58, 1988, 47-77.

28-**HODGE, G.M MCCORMICK, J. & ELLIOTT, R.,** Examination-induced distress in a public examination at the completion of secondary schooling. British Journal of Educational Psychology, 67, 1997,185-197.

29- **HORN, J.L. & DOLLINGER, S.J.,** Effects of test anxiety, tests, and sleep on children's performance. Journal of School Psychology, 27, 1989, 373-382.

30-**Hill, K., & Wigfield,A.Test anxiety:** A major educational problem and what can be done about it, Elementary school Journal 85, 1984, 105-126.

31-**Kennedy, D. V., & Doepke, K. J.,** Multicomponent treatment of a test anxious college student, Education and Treatment of Children, 22, 1999, 203-217.

32-**Libert, R. M., & Morris, L. W.,Cognitive and emotional components of test anxiety :** A distinction and some initial Data, psychological Reports, 20, 1967, 975-978.

33-**Maehr, M. &Midgley, C.Enhancing student motivation:** A school wide approach, Educational psychologist, 26,1991,399-427.

34-**Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L.,The effect of gifted and talented programmes on academic self - concept :** The big fish strikes again, American Educational Research Journal, 32,2,1995,285-319.

35-**Mcdonald, A.S.,** The prevalence and effects of test anxiety in school children, educational psychology, 21, 1, 2001, 89-101.

36-**Mueller, J.H.,** Anxiety and performance. In Smith, A.P. & James P.M. (eds), Handbook of human performance, Vol 3, PP. 127-160, London, Academic Press, 1992.

37- **O'TUEL, F.S. & TERRY,** D,Achievement, anxiety and self-concept in formal and informal settings, paper presented at the American Psychological Association Annual Meeting, New York, 1-5 September,1979.

38- **PAYNE, B.D SMITH, J. E. & PAYNE, D. A.,** Sex and ethnic differences in relationships of test anxiety to performance in science examinations by fourth and eighth grade students: implications for valid interpretations of achievement test scores. Educational and Psychological Measurement, 43, 1983,267-270.

39-**Pintrich, P. & Schrauben,B., Students' motivational and their cognitive engagement in classroom academic tasks, In :** Schunk, D. & Meece, J., (Eds),student perceptions in the classroom: causes and consequences (PP.149-183). Hillsdale, NJ, Erlbaum,1992.

40-**PRINS, P. J. M., GROOT, M. J. M. & HANEWALD, G. J. F. P., Cognition in test-anxious children:** the role of on-task and coping cognition reconsidered. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62, 1994, 404-409.

41- **Proeger, C., & Myrick, R. D.,** Teaching children to relax. Florida Educational Research and Development Council Inc. Research Bulletin, 14(3), 1980, 51.

42- **SARASON, I.G.,** Critique and notes: test anxiety and intellectual performance, Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 1963, 73-75.

43-**Sarason I.G., test anxieties, attention, and the general problem of anxiety, In:** Spielberger, C.D., & Sarason, I.G., (eds) stress and

anxiety (Vol.1, PP.165-187) Washington, DC: Hemisphere, 1975.

44- **Sarason, I., G., Stress, anxiety, and cognitive interference:** Reaction to tests, Journal of personality and social psychology, 46, 1984, 929- 938.

45-**SHARMA, S. & RAO, U.,** The effects of self-esteem, test anxiety and intelligence on academic achievement of high school girls. Personality Study and Group Behaviour, 3, 1983, 48-55.

46-**Spielberger, C. D., Conceptual and methodological issues in anxiety research, In Spielberger, C. D.,(ed) Anxiety:** current trends in theory and research (vol.2,PP.481-493),N.Y.: Academic press, 1972.

47- **SPIELBERGER, C.D. & VAGG, P.R. (Eds), Test anxiety:** theory, assessment, and treatment. Series in Clinical and Community Psychology, Bristol: Taylor & Francis,1995.

48- **Taylor, J., & Deane, F., Development of a short form of the test anxiety inventory (TAI),** Journal of general psychology, 129, 2, 2002, 127-136.

49-**Trent, J. T. & Maxwell,W. A.,** State and trait component of test anxieties and their implications for treatment, psychological reports, 47, 1980, 475-480.

50-**WILLIG, A.C HARNISCH, D.L.,** HILL, **K.T. & MAEHR, M.L.,** Socio-cultural and educational correlates of success-failure attributions and evaluation anxiety in the school setting for black. Hispanic and Angio children. American Educational Research Journal, 20, 1983, 385-410.

51-**ZATZ, S. & CHASSIN, L.,** Cognitions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53,1985, pp. 393-401.

52- **Zeidner,M., Test anxiety :** The state of the art, New York, Plenum,1985.



التدين وعلاقته بكل من الصحة النفسية والقلق والتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلاب الجامعيين

د. محمد السيد بخيت

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية النوعية - جامعة القاهرة

فرع الفيوم

مقدمة

يتميز العصر الذي نعيش فيه بسرعة التطور وتعقد أساليب الحياة، وزيادة التقدم الحضارى والتكنولوجى والتقنى الذي لم يكن يتصوره عقل، ونتيجة لهذا التطور يلحظ المرء داخل أى مجتمع من مجتمعات اليوم صراعًا مستمرًا، بل تطاحنا دائما، يسعى الأفراد من خلاله إلى تحقيق صورة أفضل من الحياة يرضون عنها، مع صعوبة وجود الإمكانات والظروف المناسبة لتحقيق ذلك، مما ترتب عليه كثير من ضروب الضيق والاضطراب الذي يقلل من كفاءة الأفراد، بل ويزيد من حدة القلق والمشكلات النفسية التي تواجههم، هذه المشكلات هى في صميمها مشكلات ناتجة عن غياب القيم الدينية وضعف الجانب الروحي من جهة، وطغيان الجوانب المادية من جهة أخرى.

وطبقا لأحدث تقرير للرابطة الأمريكية للطب النفسى (American Psychiatric Association, 2000) فإنه يوجد ٣٣٠ مليون شخص فى العالم يعانون من الاضطرابات النفسية وخاصة الأعراض الاكتئابية، ويشير التقرير إلى أنه فى خلال عامى ١٩٩٣-١٩٩٤ تمت حوالى ٢٠ مليون زيارة من الأطباء النفسانيين لمرضاهم وتضمنت تقاريرهم أن هؤلاء المرضى يعانون من اضطرابات نفسية. كما أشار التقرير إلى أن الولايات المتحدة وحدها تفقد فى العام الواحد حوالى ١٢ مليون دولار نتيجة الخسائر المترتبة على إصابة العمالة بالاضطرابات النفسية (Smith et al., 2003).

ويرى خبراء الصحة النفسية أن الإنسان فى هذا العصر يواجه بالكثير من الأحداث اليومية الضاغطة والمشكلات التى تتعلق بالجوانب الروحية والأخلاقية، مما ينعكس سلبيا على صحته النفسية، وإن وجود قدر من التدين لدى الفرد يحُسّن قدرته فى مواجهة هذه الأحداث والمشكلات العديدة التى يواجهها (Pajevic, 2003).

ولقد احتلت سيكولوجية الدين Religion Psychology فى الوقت الحاضر مكانة مهمة لدى كثير من علماء النفس والصحة النفسية، وظهرت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت أثر الدين فى تحقيق التوافق والصحة النفسية لدى الأفراد، بالإضافة إلى عقد الكثير من المؤتمرات والندوات لمناقشة العلاقة بين الدين وعلم النفس (محمود إبراهيم عبد العزيز، ١٩٩٨).

كما ظهرت حديثا اتجاهات بين بعض علماء النفس تنادى بأهمية الدين فى علاج الاضطرابات النفسية، وترى أن الإيمان بالله قوة خارقة تمد الإنسان المتدين بطاقة روحانية هائلة تعينه على تحمل مشاق الحياة وتجنبه القلق الذى يتعرض له كثير من الناس الذين يعيشون فى هذا العصر الذى يسيطر عليه الاهتمام الكبير بالحياة المادية، والذى يفتقر فى الوقت نفسه إلى الغذاء الروحى مما سبب كثيرًا من الضغط والتوتر لدى الإنسان المعاصر وجعله نهبا للقلق، وعرضه للإصابة بالأمراض النفسية (محمد عثمان نجاتى، ١٩٨٧).

وللتدين انعكاسات إيجابية على شخصية الفرد، فهو يربى الضمير، ويهذب الأخلاق والمشاعر، كما أن التدين الحقيقى ببعده النفسى يساعد فى بناء شخصية متزنة تعرف التزاماتها وتؤدى ما عليها من متطلبات تجاه خالقها وتجاه الآخرين (مصطفى الشرقاوى، ١٩٨٥).

هذا بالإضافة إلى أن التدين يقى الفرد من الصدمات النفسية والمشكلات الاجتماعية، وفيه الراحة والطمأنينة والسكينة، كما يخفف من الهم والقلق النفسى (ابن حزم، ١٩٩٠).

كذلك أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين التدين المرتفع والمستويات العالية من التحصيل الأكاديمى Brody et al. (١٩٩٦)؛ Steward & Hanik (١٩٩٨)؛ Standers & Jerald (٢٠٠٠).

فى حين ترتبط المستويات المنخفضة من التدين وضعف القيم والمعايير الدينية بصفات الشخصية السلبية، كالإحساس بعدم الرضا، المستويات المنخفضة من احترام الذات، إحساس أقل بالكفاءة، المستويات المرتفعة من الاضطرابات النفسية، معدل

استهلاك مرتفع للكحوليات والمواد المخدرة، والعدوان الزائد Krause & Tran (١٩٨٩)؛ Gart-ner (١٩٩١)؛ Glenn (١٩٩٧)؛ Larson et al. (٢٠٠٠)؛ Kendler et al. (٢٠٠٣)؛ Pajevic (٢٠٠٣)؛ Paul (٢٠٠٣). بالإضافة إلى ارتباطها بالمستويات المنخفضة للتعلم والاستعداد الأكاديمى Cynthia & Handal (١٩٩٥)؛ Steward & Hanik (١٩٩٨)؛ Standers & Jerald (٢٠٠٠).

ومن هنا اتجه الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية التى ترتكز على هذا المتغير الرئيسى فى علاقته بالصحة النفسية والقلق من جانب، والتحصيل الدراسى من جانب آخر، حيث إن تحديد طبيعة العلاقة بين التدين وتأثيره على كل متغير من هذه المتغيرات قد يساعد فى الكشف عن جوانب نفسية إيجابية معينة يؤدى تنميتها لدى الشباب إلى تجنبه الوقوع فريسة سهلة للاضطرابات النفسية.

ومن ثم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى الإجابة على التساؤلات الآتية :

١- هل يختلف مستوى الصحة النفسية بين أفراد العينة وفقًا لمستوى التدين ؟
٢- هل يختلف مستوى القلق بين أفراد العينة وفقًا لمستوى التدين ؟
٣- هل يختلف مستوى التحصيل الدراسى بين أفراد العينة وفقًا لمستوى التدين ؟
٤- هل يختلف مستوى التدين لدى أفراد العينة باختلاف متغير الجنس (ذكور / إناث) ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تحديد طبيعة العلاقة بين التدين والصحة النفسية والقلق والتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلاب الجامعيين.
٢- معرفة طبيعة الفروق بين الجنسين من أفراد العينة فى المتغير الأساسى للدراسة الحالية وهو التدين.

مفاهيم الدراسة :

١- التدين Religiousness

بالنظر إلى أدبيات سيكولوجية الدين نجد أن من أوائل العلماء الذين تعرضوا لتناول ظاهرة الدين بالدراسة والتحليل ألبورت، وفرويد، ووليام جيمس، وكارل يونج، وإريك فروم، وإميل دوركايم، لذلك سنذكر آراءهم بشىء من التفصيل فى تناولنا لسيكولوجية التدين. وبداية يجب التنويه إلى أن المفهوم الذى اختاره الباحث الحالى إمبريقيًا هو "التدين "Re ligiousness" ولكن من الناحية النظرية لا يمكن الفصل بين التدين والدين، وذلك لأن الحدود الفاصلة بينهما غير موجودة.

فالدين والتدين ظاهرة لا تختفى أبدًا من الناحية الاجتماعية على حد تعبير ألبورت (١٩٦٠)، وهى تحتل جانبًا هامًا من الوجود الإنسانى مما يفرض ضرورة الاهتمام بها وفحصها من الناحية السيكولوجية لمعرفة تأثيرها على الإنسان وعلى شخصيته (بركات حمزة، ١٩٩٣).

وقد ظهر أول تعبير عن تصور فرويد للدين والموضوعات المرتبطة به لأول مرة فى كتابه "سيكوباثولوجية الحياة اليومية"، ويعّرف فرويد الدين فى إطار التحليل النفسى على أنه عصاب جمعى Collective Neuroses ينشأ فى ظروف مشابهة لتلك التى تنتج عصاب الطفولة، وهو وهم Illusion يعطل طاقة العقل بتحريم التفكير الناقد.

ويرى فرويد أن الدين ما هو إلا عجز الإنسان عن مواجهة قوى الطبيعة فى الخارج والقوى الغريزية فى الداخل، وذلك العجز الذى ينشأ من خلال عدم استخدام الفكر للتصدى لهذه القوى الخارجية والداخلية، وهكذا بدلاً من التعامل مع هذه القوى عن طريق العقل يتعامل معها بعواطف مضادة، أى بقوى وجدانية أخرى (خالد الدسوقى، ١٩٩٧).

وقد تحدث وليام جيمس فى كتابه "تنوع الخبرة الدينية" عن علاقة الدين بنمط شخصية الفرد، ومّيز بين الدين النظامى الجمعى والدين الشخصى. فالدين النظامى يمثل أشكال العبادات والشعائر الدينية، أما الدين الشخصى فيمثل النزعات الداخلية فى الفرد نفسه، واعتبر أن الدين الشخصى هو أهم جانب فى الدين، بينما الدين الجمعى ذو أهمية ثانوية (نعمات قاسم، ١٩٩٦).

كما اهتم دوركايم Durkeim (١٩١٢) بدراسة الدين وأوضح فى كتابه "الصور والأشكال الأولى للحياة الدينية" أن البيئة والجماعة هى الأساس فى نشأة الدين، وهى السبب الكافى لقيام الدين، وقد عّرف الدين بأنه ظاهرة اجتماعية وابتعد عن الجانب الشخصى فى الدين. وأوضح دوركايم أن الدين نظام موحد من العقائد والممارسات المرتبطة بأشياء مقدمة، هذه الأشياء تتمثل فى مجموعة من الأوامر والنواهى (زيدان عبد الباقى، ١٩٨١).

وركز ألبورت على الجوانب الاجتماعية النفسية للدين وأشار إلى الوظائف التى يحققها الدين للفرد على المستوى النفسى والاجتماعى، واهتم بموضوع التعصب الدينى، وقد وضع مفهوما جديدًا للتدين ميز فيه بين بعدين أساسيين له وهما التدين الجوهرى والتدين الظاهرى، حيث يرى ألبورت أن التدين الجوهرى هو المعنى الحقيقى للحياة، حيث يفعل الفرد ما يقوله ويحول ثقافته الدينية إلى سلوكيات، بينما الشخص المتدين تدينًا ظاهريًا يستخدم الدين أسوأ استخدام حيث إنه يحقق به المكانة الاجتماعية (Allport & Ross 1967).

وترتكز أسس علم النفس الدينى كما حددها كارل يونج على مرتكزين اثنين يجب التمييز بينهما تمييزًا قاطعًا وهما : سيكولوجية الشخص المتدين، وسيكولوجية الدين نفسه، أى مكونات الدين (يونج، ١٩٨٦).

ويُرجع يونج الأمراض النفسية التى تصيب المجتمع إلى نقص الدين، ويرى أن الدين هو الخضوع لقوى أكبر من أنفسنا، وأن الفرد عندما يلجأ إلى الدين فإنه يحقق التوافق مع نفسه ومع الآخرين، ويشعر بالأمان والثقة بالنفس والراحة النفسية (نعمات قاسم، ١٩٩٦).

ويميز فروم بين نمطين للدين : الدين التسلطى Authoritarian Religion ويقصد به أن الإنسان تحكمه قوة عليا خارج نفسه ويجب على الإنسان أن يستسلم لهذه القوة التى تعلو عليه، والفضيلة الأساسية فى هذا النمط من الدين هى الطاعة، والمزاج السائد له هو الحزن، أما الدين الإنسانى Humanistic Religion فهو تنمية قوة الفرد وتعريفه بحدوده وإمكاناته لكى يفهم نفسه، ويفهم علاقته بالآخرين، ومكانه فى الكون والفضيلة الأساسية فى هذا الدين هى تحقيق الذات، والمزاج السائد له هو الفرح (فروم، ١٩٧٧) .

كما طرح فروم مفهومًا أخر للدين أسماه "الدين غير اللاهوتى" ويقصد به مجموعة من القواعد الأخلاقية والفلسفية التى تنظم الحياة وتعمل على تحقيق الإنسان لإنسانيته (فروم، ١٩٨٩).

وبالنظر إلى آراء الباحثين العرب والمسلمين فى مجال سيكولوجية الدين والتدين نجد أنهم قد تناولوه من زوايا متعددة، حيث يعرف محمد عثمان نجاتى (١٩٩٣) التدين بأنه دافع نفسى له أساس فطرى فى طبيعة تكوين الإنسان، فالإنسان يشعر فى أعماق نفسه بدافع يدفعه إلى البحث والتفكير لمعرفة خالقه وخالق الكون إلى عبادته والتوسل والالتجاء إليه طالبًا منه العون كلما اشتدت به مصائب الحياة وكروبها، وهو يجد فى حمايته ورعايته الأمن والطمأنينة.

ويميز نزار الطائى (١٩٩٢) بين الدين والتدين، حيث يرى أن الدين مفهوم فلسفى لاهوتى يعبر عن جملة النواميس النظرية التى تحدد صفات القوة الإلهية، وجملة القواعد العملية التى ترسم طريق عبادتها، أما التدين فهو الإيمان بذات إلهية جديرة بالطاعة والعبادة.

ويعرف نزار الطائى (١٩٩٢) التدين بأنه تعبير مناسب عن (الدين) فى صورة إجرائية مما ييسر إمكانية فحصه وتقديمه، حيث يصف التدين محتوى السلوك الدينى بمفهومه الواسع، ويضم هذا المصطلح مجموعة من المكونات Component التى بمجموعها تشكل السلوك الدينى.

وتضع نعمات قاسم (١٩٩٦) مفهومًا للتوجه الدينى مؤداه "أنه مجموعة من العقائد والممارسات التى يضمها نسق شامل يحقق القداسة للإله، وهذه العقائد والممارسات يجب أن يطبقها ويمارسها الفرد والجماعات على السواء لكى تساهم فى خلق مجتمع متدين بمعنى الكلمة، ويساهم فى إيجاد مجتمع ذى مستوى أخلاقى معين".

فى حين يرى خالد الدسوقى (١٩٩٧) أن التوجه الدينى "نسق أو تنظيم نفسى ثابت نسبيًا من العمليات المعرفية والوجدانية والسلوكية يوجه الشخص من خلاله نحو الإقرار والإيمان والعبودية لخالق واحد أعظم القيام بالممارسة الدينية لإثبات الطاعة له والتمسك بالأخلاقيات النابعة من الإيمان".

ويعرف عبد المحسن حمادة (١٩٩٢) التدين بأنه "ما يقوم به الفرد من ممارسات دينية ـ تنبع من إيمان عميق بالله ـ تتمثل فى العبادات والمعاملات والأخلاق، وذلك فى محاولة إرضاء خالقه وتحسين علاقته بالآخرين، وتمثله للأخلاق الحميدة التى يدعو إليها".

أما بركات حمزة (١٩٩٢) فيعرف التدين بأنه "الاعتقاد والاتجاه والممارسة، الاعتقاد فى التعاليم والحقائق الدينية، والاتجاهات التى تتفق مع هذه الاعتقادات، والممارسات التى تمثل الصلاة، والصوم، والذهاب لدار العبادة بانتظام، وعضوية جمعية دينية".

وقد قام الباحث الحالى بوضع التعريف الإجرائى التالى للتدين : "هو التزام الفرد وميله للقيام بالممارسات الدينية الخاصة بالعبادات على أفضل وجه، والتى تنبع من إيمان عميق بالله، وتمثله للأخلاق الحميدة التى يدعو إليها الدين فى جميع مظاهر سلوكه. هذه السمات التى تتعلق بالعقيدة والعبادة والمعاملات والأخلاق ليست مستقلة، وإنما تتفاعل فيما بينها وتتكامل، وليس جميع المتدينين على درجة واحدة من التدين ولكنهم يختلفون فى درجة تدينهم".

٢- الصحة النفسية Mental Health

نظرًا لتعدد المناحى المستخدمة من قبل علماء النفس والمشتغلين فى مجال الصحة النفسية فى سعيهم لتحديد مفهوم أو تعريف لماهية الصحة النفسية نتيجة لاختلاف رؤية وخبرة وتوجهات كل عالم منهم، فقد ترتب على ذلك تباين المفاهيم التى قدمت فى هذا الصدد.

ويذكر مصطفى فهمى (١٩٩٥) أنه بإمكاننا أن نصنف التعريفات التى وردت لتحديد مفهوم الصحة إلى فئتين هما : التعريفات السلبية والتى تؤكد على أن الصحة النفسية هى الخلو من أعراض المرض النفسى أو العقلى، والتعريفات الإيجابية والتى يؤكد أصحابها ارتباط الصحة النفسية بقدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع الآخرين مما يؤدى به إلى التمتع بحياة خالية من التأزم والاضطراب، مليئة بالسعادة والتحمس. وهذا هو المنحى الذى سوف يركز الباحث عليه فى عرضه لمفاهيم الصحة النفسية لأنه يؤكد على فاعلية الفرد وإيجابيته.

وفى هذا الصدد يؤكد ماسلو Maslow (١٩٧١) أن الصحة النفسية الإيجابية هى تحقيق الفرد لإنسانيته بصفة عامة، وأن يصل فى حياته إلى معنى معين أى أن يكون الفرد إنسانًا كاملاً بما يتضمنه ذلك من ارتباط الفرد بمجموعة من القيم منها صدق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وأن تكون لديه الشجاعة فى التعبير عما يراه صوابًا، وأن يتفانى فى أداء العمل الذى يوكل إليه، وأن يكتشف من هو؟ وما الذى يريده ؟ وما الذى يحبه ؟ وأن يعرف ما هو الخير له، وأن يتقبل ذلك دون اللجوء إلى حيل دفاعية يقصد بها تشويه الحقيقة.

كما تؤكد منظمة الصحة العالمية World Health Organization (W. H. O) أن الصحة النفسية السليمة لا يمكن أن تتحدد على أساس انتفاء الأعراض المرضية أو عدم شعور الفرد بالعجز، بل يتحدد هذا المفهوم على أساس مدى تكامل طاقات الجسم والعقل وشعور الفرد بالسعادة الاجتماعية، وبالتالى فهى لا تقتصر على مجرد غياب المرض أو العجز (Coleman et al.، ١٩٧٢).

ويعرف عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٦) الصحة النفسية بأنها "حالة تكامل طاقات الفرد

المختلفة بما يؤدى إلى حسن استثماره لها بما يؤدى إلى تحقيق وجوده، أى تحقيق إنسانيته".

أما حامد زهران (١٩٩٧) فيعرف الصحة النفسية بأنها "حالة دائمة نسبيًا يكون الفرد فيها متوافقًا نفسيًا ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرًا على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديًا، ويكون حسَن الخلق بحيث يعيش فى سلامة وسلام".

ويرى علاء كفافى (١٩٩٧) أن الصحة النفسية "حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد تؤدى به إلى أن يسلك طريقة تجعله يتقبل ذاته، ويقبله المجتمع، الأمر الذى يجعله يشعر بدرجة من الرضا والكفاية".

ويقدم عبد المطلب القريطى (١٩٩٨) تعريفًا يكاد يتفق مع تعريف علاء كفافى مؤداه أن الصحة النفسية هى "حالة عقلية انفعالية إيجابية مستقرة نسبيًا، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه فى مجتمع ووقت ما ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية".

ويأخذ الباحث بالتعريف الإجرائى الذى أورده مُعدا المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية لقياس الصحة النفسية (عبد المطلب القريطى، وعبد العزيز الشخص، ١٩٩٢)، حيث عرفا الصحة النفسية فى ضوء الخصائص الإيجابية التى تساعد الفرد على حسن توافقه مع نفسه ومع بيئته، وكذلك تحرره من الصفات السلبية أو الأعراض المرضية التى تعوق هذا التوافق، وتشمل هذه الصفات والخصائص : الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، المقدرة على التفاعل الاجتماعى، النضج الانفعالى والمقدرة على ضبط النفس، المقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مشبعة، التحرر من الأعراض العصابية، البعد الإنسانى والقيمى، وتقبل الذات وأوجه القصور العضوية.

٣ - القلق Anxiety

هو استعدادات سلوكية مكتسبة منذ الطفولة، وتظل كامنة حتى يثيرها موقف معين، وهى تهيئ الفرد ليدرك العالم بطريقة معينة باعتباره مصدر للتهديد والخطر، ومن هنا يتسم القلق كسمة بالثبات النسبى، ولا يختلف مستواه عند الشخص الواحد من موقف إلى آخر، فى حين يختلف عند الأفراد بحسب خبراتهم الطفلية وما اكتسبوه من خبرات تنمى لديهم القابلية للقلق (Spielberger، ١٩٩٦).

٤- التحصيل الدراسى Academic Achievement

ويقصد بالتحصيل الدراسى فى الدراسة الحالية المعدل التراكمى للدرجات التى يحصل عليها الطالب أو الطالبة فى نهاية العام الدراسى.

الدراسات السابقة :

سوف يتناول الباحث الدراسات السابقة فى ضوء المحاور التالية :

أولا - دراسات تناولت العلاقة بين التدين والصحة النفسية:

قام مصطفى الشرقاوى (١٩٨٥) بدراسة الحس الدينى لدى الأسوياء والعصابيين فى مرحلة المراهقة بهدف معرفة أثر التدين على الصحة النفسية لديهم، وقد تكونت العينة من ٤٠٠ من المراهقين من الجنسين، وقد أشارت النتائج إلى ارتباط التدين المنخفض لدى أفراد العينة بالأعراض العصابية وهى القلق وعدم التوافق، بينما ارتبط التدين المرتفع لديهم بالخلو من هذه الأعراض العصابية.

وفى دراسة لباكيناز حبيب (١٩٨٨) تناولت فيها القيم الدينية والخلقية وعلاقتها بالتوافق النفسى والاجتماعى لدى طلاب الجامعة، وهدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى المتدينين وغير المتدينين، وبلغت العينة ٤٠٠ طالب وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين مجموعتى التدين المرتفع والتدين المنخفض فى الأعراض العصابية والأعراض السيكوسوماتية لصالح مجموعة التدين المنخفض، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال موجب بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس القيم الدينية والخلقية وبين درجاتهم على مقياس التوافق النفسى.

وفى دراسته عن الولاء الدينى وعلاقته بالثبات الانفعالى على عينة عددها ٢٦٨ طالبًا من المرحلة الثانوية استخدم ريتشارد Richard,S (١٩٩١) مقياسى التوجه الدينى لألبورت، والصحة النفسية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين ذوى التوجه الدينى الجوهرى وذوى التوجه الدينى الظاهرى على مقياس الاكتئاب لصالح ذوى التوجه الظاهرى، وكذلك وجود فروق دالة على مقياس الصحة النفسية لصالح ذوى التوجه الدينى الجوهرى.

وتناولت دراسة جارتنر وآخرون .Gartner et al (١٩٩١) الالتزام الدينى وعلاقته بالصحة النفسية على عينة قوامها ٢١٨ من الطلاب الجامعيين، وأشارت النتائج إلى ارتباط المستويات المرتفعة من التدين لدى أفراد العينة بالمؤشرات الإيجابية للصحة النفسية مثل الإحساس بالسعادة، المستويات المنخفضة من القلق، المستويات المرتفعة من احترام الذات higher self - esteem فى حين ارتبطت المستويات المنخفضة من التدين بالسمات السلبية للشخصية، لدى أفراد العينة مثل السلوك المضاد للمجتمع، الإفراط فى التدخين وتناول المخدرات، المعدلات العالية للانتحار، والمستويات المرتفعة من القلق.

وهدفت دراسة رشاد موسى (١٩٩٢) إلى معرفة أثر التدين فى خفض الأعراض الاكتئابية على عينة قوامها ١٨٠ من طلبة وطالبات جامعة الأزهر، وقد استخدم مقياس الصحة النفسية الدينى لهانم شريف. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مرتفعى التدين ومنخفضى التدين فى الأعراض الاكتئابية الآتية : الحزن، التشاؤم، الإحساس بالفشل، توقع العقاب، اتهام الذات، الأفكار الانتحارية، البكاء والقابلية للاستثارة، الانسحاب الاجتماعى، الإحساس بالإجهاد، وفى الاكتئاب ككل وذلك لصالح منخفضى التدين.

وقام عبد المحسن حمادة (١٩٩٢) بدراسة التوجه نحو التدين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية وتألفت العينة الكلية من ٦٤٠ طالبًا وطالبة من جامعات الأزهر وعين شمس والزقازيق وقد أجرى عليهم بطارية اختبارات لقياس التدين، قوة الأنا، الاكتئاب، وجهة الضبط، والجمود الفكرى. وأشارت النتائج عن وجود فروق دالة بين مرتفعى التدين ومنخفضى التدين من أفراد العينة على مقياسى الضبط الخارجى والاكتئاب لصالح منخفضى التدين، وكذلك وجود فروق دالة على مقياسى الضبط الداخلى وقوة الأنا لصالح مرتفعى التدين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التدين بينما وجدت بينهما فروق دالة على مقياس قوة الأنا لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق على مقياس الاكتئاب لصالح الإناث.

وأجرت نعمات قاسم (١٩٩٦) دراسة عن التوجه الدينى الظاهرى والجوهرى وعلاقته ببعض الاستجابات العصابية لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها ٢٧٤ طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بسوهاج وقد استخدمت الباحثة مقياس الوعى الدينى لعبد الرقيب البحيرى وعادل دمرداش واختبار الشخصية المتعدد الأوجه وأخذت منه مقاييس الاكتئاب والهستيريا وتوهم المرض وقوة الأنا، وكذلك استخدمت مقياس الصحة النفسية للشباب القريطى والشخص. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التوجه الدينى الظاهرى وكل من الهستيريا والاكتئاب، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التوجه الدينى الظاهرى والصحة النفسية وقوة الأنا. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على بعد التوجه الدينى الظاهرى لصالح الذكور، فى حين لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث على بعد التوجه الدينى الجوهرى.

وفى دراسة لبايلى Bailey, M (١٩٩٧) هدفت إلى بحث العلاقة بين التدين والصحة النفسية، تكونت عينة الدراسة من ٢٨ مفحوصًا من طلاب كلية الخدمة الاجتماعية بولاية كاليفورنيا (٥ ذكور و٢٤ أنثى) بمتوسط عمرى ٢٢ عامًا، وقد استخدم الباحث مقياسى التوجه الدينى الظاهرى/ الجوهرى ومقياس الهدف من الحياة Purpose-in- lift Test.

وكشفت النتائج عن وجود ارتباط عال ذى دلالة بين درجات المفحوصين على مقياس التوجه الدينى الجوهرى ودرجاتهم على مقياس الهدف من الحياة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التوجه الدينى الجوهرى لصالح الإناث.

وقام جلين Glenn,C (١٩٩٧) بدراسة لبحث العلاقة بين الصحة النفسية والتدين على عينة قوامها ٣٦٧ مفحوصًا ٥٥٪ منهم من الإناث والباقى من الذكور بمتوسط عمرى قدره ٤٨,٧ عامًا وقد استخدام الباحث مقياس التدين، وبروفيل الصحة النفسية الذى كان يقيس الأبعاد التالية : الاكتئاب، القلق، الرضا عن الحياة، تقدير الذات.

وقد أشارت النتائج إلى أن النساء كن أكثر تدينًا من الرجال، فى حين كانت درجات الرجال على

مقياس الصحة النفسية أعلى من النساء بشكل عام. كذلك أسفرت النتائج عن أن المفحوصين الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس التدين والذين كانوا لا يترددون على الكنيسة إلا مرات قليلة، قد ظهرت لديهم اضطرابات نفسية بشكل أكبر تتمثل فى المستويات المرتفعة من القلق والاكتئاب، كما أنهم أظهروا انخفاضا ملحوظًا فى درجات الرضا عن الحياة وتقدير الذات.

وأجرى كل من والاس وتيرون Wallace & Tyrone (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى بحث أثر التدين على الصحة النفسية والجسمية لدى طلاب المدارس العليا بالولايات المتحدة، فقد قارنت الدراسة بين مجموعتين من المراهقين : الأولى ممن يتعاطون المواد المخدرة، يتصفون بالسلوك العدوانى ولا يذهبون للكنيسة، والثانية ممن يحضرون للكنيسة للصلاة بانتظام ويتصفون بالسلوك الإيجابى فى تعاملهم مع الآخرين . وأشارت النتائج إلى أن أفراد المجموعة الثانية كانوا أكثر توافقًا وأفضل من ناحية الصحة النفسية والجسمية من نظرائهم أفراد المجموعة الأولى.

وهدفت دراسة دوجلاس Douglas M .S (٢٠٠٠) إلى بحث العلاقة بين الشخصية والتدين وذلك على عينة قوامها ١٧٢ مفحوصا تراوحت أعمارهم بين (١٥-٢٥ عامًا) بمتوسط قدره ١٩,٣٥ عامًا ممن ولدوا وتربوا مع أسرهم من الولايات المتحدة وكندا.

وقد استخدم الباحث استفتاء الشخصية لكاتل، وقائمة التحليل البنائى للسلوك الاجتماعى لبنيامين Structural / Analysis of Social Behavior لقياس الشخصية، ولقياس التدين استخدم الباحث مقياس التدين الجوهرى / الظاهرى المعدل، وقائمة حالة التدين Religious Status Inventory . وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين على مقياس التدين الجوهرى / الظاهرى لصالح أفراد المجموعة التجريبية، فقد كانوا على درجة عالية من النضج الدينى، كما أظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية فى بعض سمات الشخصية مثل قوة الأنا، الثقة بالنفس، قوة الاكتفاء الذاتى، والاتزان الانفعالى.

وقام لارسون وآخرون . Larson, D et al (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى بحث أثر الالتزام الدينى على الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن أن الدرجات المرتفعة من الالتزام الدينى Religion Commitment تؤدى إلى خفض الأعراض الاكتئابية، كما تعمل على سرعة تحسن الأمراض الجسمية والنفسية الخطيرة لدى أفراد العينة.

وهدفت الدراسة التى قام بها فان نيس ولارسون Van Ness & Larson (٢٠٠٢) إلى بحث العلاقة بين التدين والصحة النفسية لدى عينة من كبار السن الأمريكيين (ن = ١٦٣)، قد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال سالب بين التدين وكل من الاكتئاب، الميول الانتحارية، سوء التوظيف المعرفى Cognitive dysfunction، بينما أظهرت النتائج وجود ارتباط دال موجب بين التدين والشعور بالسعادة، والقلق.

وأجرى إدموندسون وسنيل & Edmundson Snell,W (٢٠٠٢) دراسة بهدف التعرف على أثر التدين على الصحة النفسية وذلك على عينة قوامها ٤٦٨ مفحوصا (٢١٢ ذكرًا - ٢٥٢ أنثى)، ٧٣٪ منهم تراوحت أعمارهم بين (١٦-٢٥ عاما) والباقون كانوا أكبر سنًا وتم تقسيمهم مذهبيًا إلى ٤١٪ من البروتستانت، ٥٠٪ كاثوليك، ٩٪ ملحدين. ولقياس الصحة النفسية استخدم الباحثان قائمة الـ ٩٠ عرض Checklist - go Symptom، كما استخدم الباحثان مقياس التوجه الدينى لألبورت وروس لقياس التدين. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال وقوى بين التدين الجوهرى والصحة النفسية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التدين لصالح الإناث.

وفى دراسة لمارسيلو Marcelo, P (٢٠٠٣) عن أثر التدين على الصحة النفسية والتى أجروها على عينة قوامها ١٤٢ مفحوصًا تم اختيارهم من مدينة ريودى جانيرو بالبرازيل، أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب دال بين التدين وكل من السعادة، الأمن، المعنى، الإحساس بالانتماء، والشعور بالكفاءة .

وقام عزت باجيفيك Pajevic, Izet (٢٠٠٣) بدراسة كان الهدف منها تحديد أثر التدين على الصحة النفسية والنمو النفسى لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٤٠ مراهقا من البوسنة تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨ عامًا) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وكان أفرادها من ذوى التدين المرتفع، وضابطة وكان أفرادها من ذوى التدين المنخفض، وقد استخدم الباحث اختبار الشخصية لكاتيل، ومقياس التدين لألبورت. وأوضحت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا أقل قلقلا وأقل اكتئابا، وأقل عدوانا من نظرائهم أفراد المجموعة الضابطة. وأكد الباحث على اتفاق النتائج مع الفرض الأساسى للدراسة وهو وجود ارتباط إيجابى دال بين التدين وكل من الصحة النفسية والنمو النفسى الإيجابى.

وأجرى باول Paul, D (٢٠٠٣) دراسة كان الهدف منها يتمثل فى التساؤلات الآتية : هل يؤثر التدين على الصحة النفسية والجسمية لدى أفراد العينة ؟ إلى أى مدى يرتبط التدين بزيادة الإقبال على الحياة لدى أفراد العينة ؟

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠ مفحوصًا (١٤ ذكرًا و١٦ أنثى) تراوحت أعمارهم بين ٥٧-٧٥ عامًا تم اختيارهم من جنوب الينوى بالولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن النساء كن أكثر تدينا من الرجال، كما أظهرت النتائج أن المفحوصين الذين يمارسون الشعائر الدينية بانتظام كانت صحتهم الجسمية والنفسية أفضل من نظرائهم الذين لا يمارسون الشعائر الدينية، كما كان لديهم إقبال على الحياة بشكل أفضل، كذلك كان لديهم مفهوم ذات إيجابى.

وهدفت الدراسة التى قام بها سميث وآخرون Smith, T et al. (٢٠٠٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التدين والاكتئاب، وتكونت العينة من ٩٧٥ مفحوصًا تم اختيارهم من ثلاث مدن بالولايات المتحدة، كانت نسبة البروتستانت ٤٩٪،

والكاثوليك ٣٠٪، والملحدين ١٧٪، واليهود ٣٪، والمسلمين ١٪. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال وقوى بين التدين الجوهرى لدى أفراد العينة والأعراض الاكتئابية،بينما يوجد ارتباط موجب دال بين التدين الظاهرى والأعراض الاكتئابية،وأكدت النتائج على أن الأفراد الذين يتعرضون للأحداث الضاغطة بشكل متزايد ولديهم مستويات عالية من الأعراض الاكتئابية ربما يؤدى بهم ذلك إلى انسحابهم من الأنشطة الدينية وتخليهم عن معتقداتهم الدينية كلية.

يلاحظ على هذه المجموعة من الدراسات التى تناولت علاقة التدين بالصحة النفسية وبعض متغيراتها، أن نتائجها الإجمالية أكدت على وجود ارتباط موجب بين المستويات المرتفعة من التدين والصحة النفسية الإيجابية كالاتزان الانفعالى، قوة الأنا، التوافق بشتى أنواعه، السعادة والإقبال على الحياة، الثقة بالنفس، تقدير الذات، فى حين ارتبطت المستويات المنخفضة من التدين بالمتغيرات السلبية للصحة النفسية، كالسلوك المضاد للمجتمع، الميول الانتحارية، المستويات المرتفعة من القلق، انخفاض تقدير الذات، وعدم الرضا عن الحياة.

ثانيا - دراسات تناولت العلاقة بين التدين والقلق:

قام منصور عبد اللاه (١٩٨٢) بدراسة تحليلية مقارنة للقيم الدينية لدى المراهقين من طلاب التعليم الأزهرى وأثر ذلك على مستوى القلق، وتكونت العينة من ٣٠٠ طالب من طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى بمحافظتى قنا وسوهاج، واستخدم الباحث مقياس القلق للمراهقين ومقياس القيم الدينية. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط سالب بين القيم الدينية والقلق لدى أفراد العينة عند مستوى ٠,٠١.

وأجرى كل من بيكر وجورسوش Baker & Gor-such (١٩٨٢) عن التوجه الدينى وعلاقته بسمة القلق، وقد استخدم الباحثان مقياس القلق الصريح لتيلور،ومقياس التوجه الدينى على عينة من طلبة المدارس الثانوية عددهم ٨٧، وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين التوجه الدينى الظاهرى وسمة القلق، كذلك وجود ارتباط سالب دال بين التوجه الدينى الجوهرى وسمة القلق.

كما أجرى كل من أليجريا وماريو Alegria & Mario (١٩٨٩) بدراسة مشابهة تمامًا على عينة من البيض والسود بلغت ٤٧ مفحوصًا من ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة، وقد خرجت بنفس النتائج أيضا من حيث وجود ارتباط موجب لسمة القلق مع التوجه الدينى الظاهرى، وسالب مع التوجه الدينى الجوهرى.

وتناولت إسعاد البنا (١٩٩٠) دراسة دور الأدعية الدينية والأذكار فى علاج القلق واستخدمت مقياس القلق الظاهر لتيلور على عينة من الطالبات بلغت ١٤٩ طالبة، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس القلق على المفحوصات ثم قامت بإلقاء محاضرة عليهن تعرفهن مخاطر القلق، ثم طلبت منهن الدخول فى جلسات علاجية استمرت لمدة أسبوع. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطالبات فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى.

وتضمنت دراسة هناء حسانين (١٩٩٠) التوجه الديني وعلاقته بالقلق وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة أسيوط بلغ عددها ٣٨٢ طالبة واستخدمت بطارية اختبارات اشتملت على مقياس التوجه الديني، مقياس كاتل لعوامل الشخصية، ومقياس سمة القلق لأحمد عبد الخالق. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين التوجه الديني الظاهري وسمة القلق، كذلك وجود ارتباط موجب دال بين التوجه الديني الجوهري والسمات الإيجابية للشخصية كالنضج الانفعالي، الإقدام، الانضباط، تأكيد الذات، المرونة العقلية.

وقام كل من أزهر وفارما Azhar & Varma (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للعلاج النفسي الديني للتخفيف من حدة القلق لدى عينة من المفحوصين قوامها ١٠٢ مريضًا مسلمًا يعانون من اضطرابات القلق تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وتضم ٦٢ مريضا وهم الذين يتعرضون لبرنامج العلاج النفسي الديني، ومجموعة ضابطة وتضم ٤٠ مريضًا يتعرضون لبرنامج العلاج النفسي التقليدي، وقد تضمن برنامج العلاج النفسي الديني ممارسة بعض الشعائر الدينية مثل الصلاة وقراءة القرآن. وكشفت النتائج عن فعالية برنامج العلاج النفسي الديني في علاج اضطرابات القلق.

وأجرى كندلر وآخرون .Kendler, K et al (٢٠٠٣) دراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على أبعاد التدين وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية مثل اضطرابات القلق العام، الاكتئاب، المخاوف المرضية، اضطراب الفزع Panic Disorder والنهام العصبي Bulimia Nervosa ، وكذلك بعض الاضطرابات الناشئة عن التدخين وتناول المخدرات مثل الاعتماد على النيكوتين، الاعتماد على الكحوليات، سوء استخدام المواد المخدرة، والسلوك المضاد للمجتمع. وقد أوضحت النتائج أن التدين الجوهري أو ما أطلق عليه كندلر وزملاؤه بدافعية التدين Religious Motivation أصبح أحد أوجه الحماية الفعالة من اضطرابات القلق والأعراض الاكتئابية.

وتناول كل من ميد وآخرون .Meade et al (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التوجه الديني وكل من قلق الموت، اعتقاد ما بعد الموت After lift belief، والرضا عن الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي بلغت ٢٨٣ مفحوصًا منهم ١٤٩ كاثوليكي و ١٣٤ بروتستانتي وقد استخدم الباحثون بطارية اختبارات تألفت من : مقياس قلق الموت، مقياس الاعتقاد في ما بعد الموت، مقياس التدين الجوهري / الظاهري لألبورت وروس، ومقياس الرضا عن الحياة. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال سالب وقوي بين التوجه الديني الجوهري وكل من قلق الموت، اعتقاد ما بعد الموت، والمستويات المنخفضة من الرضا عن الحياة، بينما ارتبط التوجه الديني الظاهري لدى أفراد العينة إيجابيًا بقلق الموت.

وقد أعاد ميد وزملاؤه .Meade et al (٢٠٠٣) نفس الدراسة ولكن مع أخذ متغير الجنس في الاعتبار في هذه المرة على عينة أخرى تكونت من ٢٧٥ من طلاب المدارس العليا والجامعات، منهم

١١٨ ذكرًا و ٢٥٧ أنثى تراوحت أعمارهم بين ١٣-٢٥ عامًا، وقد اشتمل قلق الموت فى هذه الدراسة على الخوف من الألم، الخوف من المجهول، الخوف من العزلة، والخوف من فقد السيطرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التوجه الدينى الجوهرى لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى أن المفحوصين الذى حصلوا على درجات مرتفعة فى التدين الجوهرى كانوا أكثر رضا عن حياتهم وحصلوا على درجات منخفضة على مقياس قلق الموت.

ثالثًا - دراسات تناولت العلاقة بين التدين والتحصيل الدراسى :

قام زيرن Zern, D (١٩٨٠) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التدين والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية الفنون الحرة وبلغت العينة ٢٥١ طالبًا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٢٤ عاما، وأسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين التدين والإنجاز الأكاديمى لدى أفراد العينة.

وأجرى كل من لو وهاندال Low & Handal (١٩٩٥) دراسة كان الهدف منها بحث العلاقة بين التدين والتوافق الدراسى لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين ١٩-٢٥ عامًا وتم اختيارهم من ٣ جامعات مختلفة بالولايات المتحدة، وقد استخدم الباحثان قائمة التدين الشخصى Personal Religiosity Inventory لقياس التدين، ومقياس التوافق الدراسى، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدين والتوافق الدراسى لدى أفراد العينة، كما أسفرت النتائج وجود اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بمتغير التدين لصالح الإناث.

وهدفت الدراسة التى قام بها كل من ستيوارد وهاينك Steward & Hanik (١٩٩٨) إلى بحث أثر التدين على التحصيل الأكاديمى والتوافق النفسى لدى عينة من المراهقين الحضريين الأمريكيين من ذوى الأصل الأفريقى. وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إيجابيًا بين المستويات المرتفعة للتدين وكل من التوافق النفسى والتحصيل الأكاديمى لدى أفراد العينة.

وأجرى جينيز Jeynes, W (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الالتزام الدينى والإنجاز الأكاديمى لدى الطلاب الملتحقين بمدارس دينية خاصة وبين نظرائهم الملتحقين بمدارس علمانية فى الإنجاز الأكاديمى، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣٥ طالبًا بالمرحلة الثانوية بأمريكا منهم ٧٠ طالبًا أسود و٦٥ طالبًا من أصل أسبانى وكان بعض هؤلاء الطلاب ملتحق بمدارس دينية خاصة والبعض الآخر ملتحق بمدارس علمانية، وقد أسفرت النتائج عن أن الطلاب الملتزمين دينيًا سواء كانوا من السود أو من أصل أسبانى والملتحقين بالمدارس الدينية قد حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الإنجاز الأكاديمى عن نظرائهم بالمدارس العلمانية، وهو ما جاء مخالفًا للفرض الأساسى للدراسة.

وقام ترستى و واتس Trusty & Watts (١٩٩٩) بدراسة طولية تتبعية عن التصورات الدينية وتعاطى المخدرات، وقد أجريت الدراسة خلال الفترة من (١٩٨٨-١٩٩٢) على عينات من

طلاب المدارس العليا قوامها (١٢/٩٩٢) يمثلون الولايات المتحدة وجنسيات أخرى متعددة.

وقد استخدم الباحثان بطارية اختبارات اشتملت على : مقياس سلوك / التصورات الدينية perceptions / Behavior Scale The Religious ويقيس مستوى التدين، والأنشطة الدينية المختلفة من حضور للكنيسة والخدمات الدينية ..... الخ، ومقياس التوجه نحو المهنة / الحياة lift / Ca- The reer out look Scale ويقيس التصورات عن المستقبل المتعلق بالمهنة، الأسرة، الأصدقاء ..... الخ ومقياس الاتجاهات الأكاديمية، ويقيس تصورات الفرد عن المدرسة، ومستوى التحصيل، ومقياس مشاكل الحضور للمدرسة School At- The tendance Scale الذى يقيس عدد مرات الغياب عن المدرسة، والتأخر الدراسى. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، لعل أهمها اتصالاً بموضوع البحث الحالى : وجود علاقة دالة موجبة بين المستويات العالية للتدين والدرجات المرتفعة للتحصيل المدرسى، كذلك أشارت النتائج إلى أن الفتيات كن أكثر تديناً من الذكور.

وتناول ستاندرز وجيرالد Standers & Jerald (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى بحث تأثير الجنس على الدعم الدينى من الكنيسة، والإنجاز الأكاديمى، والاتجاهات المرتبطة بالمدرسة لدى عينة من المراهقين اشتملت على ٨٢٦ مراهقاً أمريكيا من أصل أفريقى تم اختيارهم من منطقة حضرية بجنوب الولايات المتحدة، وقد أشارت النتائج إلى أن المراهقات اللاتى حصلن على درجات مرتفعة على مقياس التدين واللاتى كن يتلقين الدعم النفسى والمعنوى من الأسرة والكنيسة والمدرسة قد حصلن على درجات أعلى فى الإنجاز الأكاديمى من نظرائهم الذكور.

فروض الدراسة :

يفترض الباحث الفروض التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا فى متوسطات درجات الصحة النفسية بين الأفراد مرتفعى التدين والأفراد منخفضى التدين لصالح الأفراد مرتفعى التدين.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا فى متوسطات درجات القلق بين الأفراد مرتفعى التدين والأفراد منخفضى التدين لصالح الأفراد مرتفعى التدين.

(٣) توجد فروق دالة إحصائيًا فى متوسطات درجات الإنجاز الأكاديمى بين الأفراد مرتفعى التدين والأفراد منخفضى التدين لصالح الأفراد مرتفعى التدين.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات على مقياس التدين.

الطريقة والإجراءات :

العينة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٣٨٥ طالبًا وطالبة (١١٣ ذكرًا، ٢٧٢ أنثى) من جامعة القاهرة فرع الفيوم ممن يدرسون بالفرق الثانية والثالثة والرابعة بكليات التربية والتربية النوعية والزراعة والهندسة والخدمة الاجتماعية، وقد تراوحت أعمارهم من (١٩-٢٤ عامًا) بمتوسط قدره (٢١,٥٦ سنة) وانحراف معيارى ٢,٣٣.

الأدوات :

١- مقياس التدين لطلبة الجامعة: (إعداد الباحث)

قام الباحث بعمل مسح للأطر النظرية وكذا أدبيات البحث التى تناولت موضوع التدين، وأتبع ذلك بالاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التى تقيس التدين بمظاهره وأبعاده المختلفة ثم قام بصياغة مجموعة من العبارات روعى أن تكون الاستجابات عليها شبه إسقاطية لتجنب الإيماء والبعد عن المرغوبية الاجتماعية بلغت جملتها (٥٠) عبارة تقيس التدين فى ثلاثة أبعاد هى :

١- العقائد ٢- العبادات ٣- المعاملات والأخلاق.

وقد وضع أمام كل عبارة ثلاثة مربعات تتدرج من ٣، ٢، ١ بحيث يعطى المفحوص استجابة فى كل مربع، فإذا عبر المفحوص عن استجابة دينية فى المربع (١) فإنه يأخذ ثلاث درجات، وإذا عبر عن استجابة دينية فى المربع (٢) يأخذ درجتين، أما إذا ذكر فى المربع (٣) استجابة دينية فإنه يأخذ درجة واحدة، وإذا لم يكشف المفحوص عن مضمون أى استجابة دينية فى المربعات الثلاث فإنه يأخذ صفرًا.

صدق المقياس :

أ- صدق المحكمين : تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لإبداء الرأى حول صلاحية العبارات ومناسبة كل عبارة للبعد الذى يندرج تحته وحذف غير المناسب والمكرر وتعديل ما يرونه مناسبًا لذلك، وقد استبعد الباحث العبارات التى كانت نسبة الاتفاق عليها تقل عن ٨٠٪ وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية ٣٩ عبارة.

ب- الصدق المرتبط بالمحك : قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مقياسه ومقياس الاتجاه نحو الدين لنزار الطائى (١٩٩٢) وكان معامل الارتباط ٠,٦٩ وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء على عينة قوامها (١٢٠) طالبًا من طلاب الجامعة، وبفاصل زمنى قدره (٣٠) يومًا، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧١.

٢- مقياس الصحة النفسية للشباب :

إعداد عبد المطلب القريطى وعبد العزيز الشخص (١٩٩٢).

ويقيس الصحة النفسية فى ضوء سبعة أبعاد هى الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، والمقدرة على التفاعل الاجتماعى، والنضج الانفعالى والمقدرة على ضبط النفس، والمقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مشبعة، والتحرر من الأعراض العصابية، والبعد الإنسانى والقيمى، وتقبل الذات وأوجه القصور العضوية، ويضم المقياس (١٠٥) عبارة موزعة بالتساوى على هذه الأبعاد السبعة بواقع (١٥) عبارة لكل بعد .وقد قام معدا المقياس بالتحقق من صدقه وثباته بطرق متعددة حيث توصلا إلى معاملات صدق وثبات عالية تطمئن إلى استخدام الأداة فى البيئة المصرية.

٣- مقياس سمة القلق للكبار. من اختبار حالة وسمة القلق للكبار :

أعد هذا المقياس عبد الرقيب البحيرى (١٩٨٢) عن مقياس حالة وسمة القلق لسبيلبرجر وآخرين State - Trait Anxiety Inventory (STAI) ويشمل هذا المقياس مقياسين منفصلين يعتمدان على أسلوب التقدير الذاتى، وذلك لقياس مفهومين للقلق : الأول حالة القلق والثانى سمة القلق يتكون كل مقياس منهما من ٢٠ عبارة، وقد كتبت عبارات كل من المقياسين فى صورتين منفصلتين، حيث يرمز لصورة مقياس حالة القلق بالرمز (ط - ١)، ولصورة مقياس سمة القلق بالرمز (ط - ٢).

وقد استخدم الباحث الحالى الصورة (ط - ٢) للاختبار والتى تشير إلى سمة القلق وذلك باعتبارها سمة رئيسية فى الشخصية تعكس استعدادًا ثابتًا نسبيًا يختلف مستواه من فرد إلى آخر، كما يمكن قياس وتحديد مستواه بكفاءة عالية.

صدق المقياس :

أ - الصدق المرتبط بالمحك: قام معد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين مقياسه ومقياس كامل للقلق (IPAT)، ومع بعد العصابية من مقياس أيزنك للشخصية الصورة (ب).

ب - صدق التكوين الفرضى : وتم حسابه بعدة طرق:

- صدق المفردات : وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، وقد كانت المعاملات مرتفعة وتصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

- صدق المتغيرات التجريبية : وقد أظهر الاختبار حساسية عالية لقياس شدة القلق تحت المستويات المختلفة من الظروف الضاغطة (ظروف عادية - وظروف امتحانات).

ثبات المقياس :

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بعدة طرق منها إعادة التطبيق، وطريقة كرونباخ (معامل ألفا)، وطريقة التجزئة النصفية، وقد أظهر المقياس ثباتًا مرتفعًا فى كل منها.

- وللتحقق من ثبات المقياس فى الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثبات مقياس سمة القلق بطريقة إعادة الإجراء على عينة قوامها (١٣٠) طالبًا جامعيًا، وبفاصل زمنى قدره (٣٠) يومًا وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٣).

نتائج الدراسة :

الفرض الأول :

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحديد مجموعتين متطرفتين إحداهما تمثل ذوى الدرجات المرتفعة فى مقياس التدين (أعلى ٢٥٪) والأخرى تمثل ذوى الدرجات المنخفضة فى مقياس التدين (أدنى ٢٥٪)، (ن = ٩٦ طالبًا لكل مجموعة).

ثم قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين السابقتين فى كل من أبعاد مقياس الصحة النفسية ودرجته الكلية، وذلك باستخدام اختبار "ت" T.test . كما يتضح من جدول (١).

جدول (١)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التى حصل عليها ذوى المستوى المنخفض وذوى المستوى المرتفع من حيث التدين فى أبعاد مقياس الصحة النفسية ودرجته الكلية

المجموعة / مقياس الصحة النفسية	ذوو مستوى التدين المرتفع ن = ٩٦		ذوو مستوى التدين المنخفض ن = ٩٦		
	م١	ع١	م٢	ع٢	قيمة ت
الكفاءة والثقة بالنفس	١٠,١	٣,٠١	٨,٢	٥,٧٤	٢,٨٩*
التفاعل الاجتماعى	١٠,٨٥	٢,٧٢	٩,٧٦	٢,٨٧	٢,٧٤*
النضج الانفعالى	٨,١٦	٢,٧٥	٦,٣٩	٣,٥٣	٤,٤٠*
توظيف الطاقات	١١,٦٧	٢,٤٥	٩,٨١	٢,٨٩	٤,٨٦*
التحرر من العصابية	١٠	٣,١٣	٨,٦١	٢,٧٨	٣,٢٩*
البعد الإنسانى والقيمى	١٣,٠٣	١,٣٣	١١,٧٥	٢,٢٢	٤,٨٥*
تقبل الذات	٩,٠١	٢,٦٨	٧,٣٣	٢,٦٤	٤,٤٣*
الدرجة الكلية	٧٢,٣٨	١١,٥٦	٥٩,٨٩	٩,٠٩	٨,٦١*

* قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ١٩٠ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين وذلك فى جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية ودرجته الكلية لصالح ذوى المستوى المرتفع وهو ما يؤكد صحة الفرض الأول للدراسة الحالية.

الفرض الثانى :

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى المستوى المنخفض وذوى المستوى المرتفع من حيث التدين فى مقياس سمة القلق وذلك باستخدام اختبار "ت" T. test كما يتضح من جدول (٢).

جدول (٢)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين فى مقياس سمة القلق

المجموعة / المتغير	ذوو مستوى التدين المنخفض ن = ٩٦		ذوو مستوى التدين المرتفع ن = ٩٦		
	م١	ع١	م٢	ع٢	قيمة ت
سمة القلق	٦٠,٠٧	٥,٣٨	٥٠,٢٧	٥,٨٤	١٢,٢٦*

* قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ١٩٠ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين فى مقياس سمة القلق لصالح ذوو المستوى المنخفض. وهو ما يؤكد صحة الفرض الثانى للدراسة الحالية.

الفرض الثالث :

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى المستوى المنخفض وذوى المستوى المرتفع من حيث التدين فى التحصيل الدراسى وذلك باستخدام اختبار "ت" T. test كما يتضح من جدول (٣).

جدول (٣)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين فى التحصيل الدراسى

المجموعة / المتغير	ذوو مستوى التدين المنخفض ن = ٩٦		ذوو مستوى التدين المرتفع ن = ٩٦		
	م١	ع١	م٢	ع٢	قيمة ت
التحصيل الدراسى	٦٧,٢٧	١١,٦٥	٧٥,١١	١١,٤٤	٤,٧٦*

* قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ١٩٠ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين فى التحصيل الدراسى. وما هو يؤكد صحة الفرض الثالث للدراسة الحالية.

الفرض الرابع :

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتدين وذلك باستخدام اختبار "ت" T. test

جدول (٤)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة من الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتدين

المجموعة / المتغير	ذكور ن = ٩٦		إناث ن = ٩٦		
	م١	ع١	م٢	ع٢	قيمة ت
التدين	٧٣,٠٣	٢١,٢٤	٨٨,٥٥	١٩,٣٨	٦,٧٢*

* قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ٣٨٣ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها أفراد المجموعتين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتدين لصالح الإناث.

مناقشة النتائج :

فيما يتعلق بالفرض الأول : أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين فى جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية ودرجته الكلية، وبالنظر إلى هذه النتائج يمكن القول أن الشخص المتدين يتصف بالسواء النفسى والاستقرار فى الصحة النفسية، ويبدو ذلك فى أنه يثق فى نفسه، ويكون لديه إحساس إيجابى بالكفاءة والرضا، ويسعى إلى تحقيق ما لديه من طاقات وإمكانات، وهو مقبل على الحياة بحيوية ونشاط، وهذا ينبع من قوة إيمانية بقضاء الله وقدره، ومن توكل كامل على الله فى كل صغيرة وكبيرة.

كما أن الشخص المتدين يكون قادرًا على إقامة علاقات اجتماعية وتكوين علاقات إنسانية مشبعة مع الآخرين قوامها الاحترام والود والتراحم والمشاركة والتعاون.

والفرد المتدين تدينًا حقيقيًا لديه المقدرة على تحمل الفشل والإحباطات والصراعات النفسية والتحديات التى تواجهه، ويكون قادرا على مواجهتها والتغلب عليها، كما أنه قادر على التحكم فى دوافعه وسلوكه، فرصيده الداخلى من الإيمان يجعله يتحكم فى نفسه وانفعالاته.

كذلك فإن التدين والقرب من الله يحرر الفرد من الأعراض العصابية كالقلق والتوتر والاكتئاب ويجنب الفرد السمات الشخصية غير المرغوب فيها كالتسلط والتعصب وغيرها.

والشخص المتدين يتقبل ذاته كما هى على حقيقتها، ويرضى عنها بما تشتمل عليه، ولا يخجل أو ينفر مما تنطوى عليه من معوقات جسميه، وهو قادر على استغلال ما يتمتع به من إمكانات.

وتبدو هذه النتائج منطقية ومتسقة عن نتائج كثير من الدراسات السابقة، كدراسة Glenn (١٩٩٧)؛ Larson (٢٠٠٠)؛ Edmundson& Snell (٢٠٠٢)؛ Marcelo (٢٠٠٣)؛ Pajevic (٢٠٠٣)، Paul (٢٠٠٣).

وفيما يتعلق بالفرض الثانى : أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين فى مقياس سمة القلق لصالح ذوى المستوى المنخفض، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قرب الشخص المتدين من ربه واتباعه لهدى النبى صلى الله عليه وسلم يمده بطاقة روحانية كبيرة تزيل توتراته وتقضى على ضعفه وتقوى عزمه وتعلى من همته .

فالدين يبعث فى النفس الهدوء والسكينة، والاطمئنان، ويقضى على التوتر والقلق الذى تحدثه ضغوط الحياة ومشكلاتها، ومن ثم يلجأ الفرد إليه كلما واجهته الضغوط، فقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا همه أمر هرع إلى الصلاة يلتمس فيها الراحة النفسية ويستعين بها على همومه.

ومن هنا فإن هذه النتيجة تأتى منطقية تمامًا لأنه كلما كان الفرد أكثر تدينا وأكثر قربا من ربه كلما كان أقل قلقًا وتوترًا، وأهدأ بالاً، وأكثر سكينة واطمئنانا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من Alegria & Mario ؛ (١٩٨٢) Gorsuch Baker (١٩٨٩) ؛ هناء حسانين (١٩٩٠) ؛ Kendler et al (٢٠٠٣) ؛ Meade et al (٢٠٠٣).

وفيما يتعلق بالفرض الثالث : كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذوو المستوى المرتفع من حيث التدين فى التحصيل الدراسى لصالح ذوى المستوى المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدين الحقيقى ببعده النفسى له انعكاساته الإيجابية على شخصية الفرد، فهو يعتبر دافع هام، ومؤثر قوى فى سلوك الفرد كما يبدو فى قدرة الفرد على التوافق والتفاعل مع البيئة المحيطة، ومن ثم فإن التدين يعتبر معبأ بالحفز إلى العمل والإنجاز مما يكون له مردوده الإيجابى على ارتفاع مستوى تحصيل الفرد الدراسى.

وبالتالى فإن هذه النتيجة تعنى أنه كلما كان الفرد أكثر تدينا كلما كان أكثر استقرارًا فى دراسته وارتفع مستوى تحصيله الدراسى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Steward & Trusty & ؛ (Jeynes (1999 ؛Hanik (1998) Watts (1999)؛ (Standers & Jerald (2000).

وفيما يتعلق بالفرض الرابع : أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها أفراد المجموعتين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتدين لصالح الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات يتمسكن بالقيم والمعايير الدينية، ويطبقن ما يتعلمن منها فى حياتهن وفى سلوكهن بصورة أكبر من الطلبة، وربما يعود ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وثقافة مجتمعاتنا من حيث حرص الوالدين على غرس السلوك والقيم والمعايير الدينية فى أبنائهم وخاصة الفتيات، بالإضافة إلى ما يفرضه المجتمع - وخاصة مجتمع عينة الدراسة - على الفتيات من قيود على حريتهن وأفكارهن، عكس أقرانهن من الذكور الذين يتمتعون بحرية الحركة والاستقلال بالرأى، الأمر الذى يجعلهن يلجأن للدين كمتنفس لهن.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Handal Low (١٩٩٥)؛ Glenn (١٩٩٧)؛ Trusty & Watts (١٩٩٩) ؛ Edmundson & Snell (٢٠٠٢) ؛ Paul (٢٠٠٣). بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من نعمات قاسم (١٩٩٦)؛ .Meade et al (٢٠٠٣) من أن الذكور كانوا أكثر تدينًا من الإناث.

توصيات الدراسة :

١- إن العصر الذى نعيش فيه هو عصر القلق والاضطراب النفسى وذلك بسبب بُعد الأفراد عن الدين، ولذا ينبغى تكاتف جهود وسائط التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والإعلام

والمسجد والأقران فى الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية للأبناء منذ الصغر وتعليمهم السلوك الدينى والخلقى الصحيح، وبناء الضمير الدينى وتعزيز السمات الإيجابية للشخصية حتى يمكنهم مواجهة المشكلات والضغوط.

٢- الاهتمام بالنمو النفسى الدينى للشباب على اعتبار أنه أحد أبعاد الشخصية الهامة التى تساعد فى تحقيق التوافق والصحة النفسية.

٣- ينبغى على الجامعات تشجيع طلابها على ممارسة الشعائر الدينية لما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من أن الطلاب الأكثر تدينا يتسمون بالخصائص النفسية الإيجابية، كما أن مستوى تحصيلهم الدراسى يكون أعلى من نظرائهم الأقل تدينا.

٤- تقديم القدوة الحسنة سواء من الوالدين أو المدرسين أو أساتذة الجامعات لما لهم من تأثير بالغ فى تغيير العادات والسلوكيات السيئة لدى المراهقين والشباب، وتشجيعهم على الالتزام بأمور الدين وشغل أوقات الفراغ بما يعود عليهم بالنفع.

المراجع العربية

١- ابن حزم (١٩٩٠) : مداواة النفوس، تحقيق أبو حذيفة إبراهيم، طنطا، مكتبة الصحابة.

٢- إسعاد عبد العظيم البنا (١٩٩٠) : دور الأدعية الدينية والأذكار فى علاج القلق، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المؤتمر السادس لعلم النفس.

٣- السعيد عبد الخالق عبد المعطى (١٩٩٦) : القلق لدى الوالدين وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسى لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٤- باكيناز حسن حبيب (١٩٨٨) : العلاقة بين القيم الدينية والخلقية والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، السنة الثالثة، العدد (٧)

٥- بركات حمزة حسين (١٩٩٣) : الاغتراب وعلاقته بالتدين والاتجاهات السياسية لدى طلاب الجامعة، دكتوراه، كلية الآداب - جامعة عين شمس.

٦- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧) : الصحة النفسية والعلاج النفسى، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

٧- خالد السيد الدسوقى (١٩٩٧) : التوجه الدينى وعلاقته ببعض أبعاد الشخصية لدى طلاب الثانوى، ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

٨- رشاد عبد العزيز موسى (١٩٩٢) : أثر التدين على الاكتئاب النفسى، بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- زيدان عبد الباقى (١٩٨١) : علم الاجتماع الدينى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠- شاهيناز إسماعيل (١٩٩٣) : الاتجاه نحو الدين لدى المرأة المصرية تباينه وتغيره "دراسة مقارنة فى مصر وأمريكا". دكتوراه، كلية البنات - جامعة عين شمس.

١١- عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٦) : مقدمة فى الصحة النفسية، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٢- عبد العزيز الشخص وعبد المطلب القريطى (١٩٩٢) : دراسة للعلاقة بين كل من الصحة النفسية والاغتراب والقيم لدى عينة من الشباب الجامعى، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد (١٦).

١٣- عبد المطلب القريطى (١٩٩٨) : فى الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربى.
١٤- عبد المحسن عبد الحميد حمادة (١٩٩٢) : التوجه الدينى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية - الاجتماعية، دكتوراه، كلية التربية - جامعة الأزهر.
١٥- علاء الدين كفافى (١٩٩٧) : الصحة النفسية، ط٤، القاهرة، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
١٦- فروم (١٩٧٧) : الدين والتحليل النفسى، ترجمة فؤاد كامل، القاهرة، مكتبة غريب.
١٧- فروم (١٩٨٩) : الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران، الكويت، سلسلة عالم المعرفة (١٤٠).
١٨- مازن أحمد شمسان (٢٠٠٠) : دراسة مقارنة فى مكونات العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والصحة النفسية لدى الطلاب الجامعيين الريفيين والحضريين، ماجستير، كلية الآداب - جامعة عين شمس.
١٩- محمد عثمان نجاتى (١٩٨٧) : القرآن وعلم النفس، ط٣، القاهرة، دار الشروق.
٢٠- محمد عثمان نجاتى (١٩٩٣) : الحديث النبوى وعلم النفس، ط١، القاهرة، دار الشروق.
٢١- محمود إبراهيم عبد العزيز (١٩٩٨) : أثر الإرشاد النفسى الدينى فى خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين، دكتوراه، كلية التربية - جامعة عين شمس.
٢٢- مصطفى خليل الشرقاوى (١٩٨٥) : الحس الدينى لدى المصابيين والعاديين فى مرحلة المراهقة، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد الخامس.
٢٣- مصطفى فهمى (١٩٩٥) : الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة الخانجى.
٢٤- منصور عبد اللاه عبد الغفور (١٩٨٢) : دراسة تحليلية مقارنة للقيم الدينية لدى المراهقين من طلاب التعليم العام والأزهرى وأثر ذلك على مستوى القلق، ماجستير، كلية التربية - جامعة أسيوط.
٢٥- نزار مهدى الطائى (١٩٩٢) : الاتجاه نحو الدين وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة فى الكويت، حوليات كلية الآداب (الحولية ١٢، الرسالة٧٧)، جامعة الكويت.
٢٦- نعمات أحمد قاسم (١٩٩٦) : التوجه الدينى الظاهرى والجوهرى وعلاقته ببعض الاستجابات العصابية لدى طلاب الجامعة، ماجستير، كلية التربية بسوهاج - جامعة جنوب الوادى.
٢٧- هناء أحمد حسانين (١٩٩٠) : الوجهة الدينية الظاهرية والجوهرية وعلاقتها بالقلق وبعض سمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية، ماجستير، كلية التربية - جامعة أسيوط.
٢٨- وفاء محمد محمد بكر (١٩٩٩) : الفطام النفسى وعلاقته بالقلق وتقدير الذات والوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، ماجستير، كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط.
٢٩- يونج (١٩٨٦) : الإله اليهودى : بحث فى العلاقة بين الدين وعلم النفس، ترجمة نهاد خياطة، اللاذقية، دار الحوار للنشر والتوزيع.



المراجع الأجنبية

30- **Alergia, R. & Mario, R. (1989) :** Intrinsic Extrinsic religious orientation and trait-anxiety among white and black forensic patients. Diss-Abs. Int., V. 50, N. 5, 101.

31- **Allport & Ross, J. (1967) :** Personal religious orientation and prejudice, J. of Personality and Social Psychology, N. 5, 432 – 443.

32- **Azhar, M. Varma, S. (1994) :** Religious Psychotherapy in anxiety disorder patients, Acta Psychiatric Scandinavia, 1 – 3.

33- **Bailey, M. (1997) :** The Effects of religious on mental health : Implications for seventh- day Adventists, paper presented at 20th international faith and learning Seminar, Loma Linda University, California. Jume, 15 – 26.

34- **Baker, M. Gorsuch, R. (1982) :** Trait – Anxiety and intrinsic extrinsic religiousness, J. for the Scientific Study of Religion, V. 21, 119 – 122.

35- **Coleman, J. & Broen, W. (1972) :** Abnormal Psychology and modern life, London : Scott Foresman and Co.

36- **Douglas, M. (2000):** Personality and religiousness in youth members of the family : A new religious movement, Paper Presented at Annual Meeting of the Society for Scientific Study of Religion and Religious Association, Houston, October, 21.

37- **Edmundson, J. Snell, W. (2002) :** The Ten Commandments questionnaire : Effects on religiosity and mental health. Student Research in Psychology at southeast Missouri State University, Cape Girardeau, Mo : Snell Publication.

38- **Gartner, J. Laser, D. & Allen, G. (1991) :** Religious Commitment and mental health : A Review of the empirical literature, J. of Psychology and Theology, V. 19, N. 1, 6 – 25.

39- **Glenn, C., (1997) :** Relationship of mental health to religiosity, J. of Medicine, V. 3, N. 2, 86 – 92.

40- **Jeynes, W. (1999) :** The Effect of religious commitment on the academic achievement of black and Hispanic children, Urban Education, V. 34, N. 4, 458 – 479.

41- **Kendler, K., Liu, X., Gardner, C., McCullogh, M., Lrson, D., & Prescott, C. (2003) :** Dimensions of religiosity and life time psychiatric and substance use disorders, Am. J. of Psychiatry, V. 160, 496 – 503.

42- **Larson, D. Larson, S. & Koenig, H. (2000) :** Research finding on religious commitment and mental health, Psychiatric Times, Oct., V.XVII, Issue 10.

43- **Low, C., & handal, P. (1995) :** The Relationship between religion and adjustment to college, J. of College Student Development, V. 36, 406 – 416.

44- **Marcelo, P. Zulmira, N. Gustavo, B., & Neusa, R. (2003) :** Development of whoqol spirituality, religiousness, and personal beliefs module, Revista De Saude Publica, V. 37, N. 4.

45- **Meade, R., Chambers. J. Cohen, A. & Pierce, J. (2003) :** Religiousness death anxiety, and afterlife belief differences between young Catholics and Protestants. Paper Presented at 15th Annual Convention : American Psychological Society, Atlanta, May 29 – Jone 1.

46- **Meade, R., Chambers. J. Cohen, A. & Pierce, J. (2003) :** Gender differences in death anxiety and religious beliefs among young adults. Paper Presented at 15th Annual Convention : American Psychological Society, Atlanta, May 29 – Jone 1.

47- **Pajevic. Izet., (2003) :** The Impact of religiosity on the adolescent's mental development and

health, Master thesis, Medical School of the Tuzla University, Tuzla, Bosnia and Herzegovina.

48- **Paul, D., (2003) :** The Soul of gerontology : older adults and the role of spirituality health and quality of life, Individual Project, April 21.

49- **Richard, S., (1991) :** Religious devoutness in college students relation with emotional adjustment and psychological separation from parents, J. of Counseling psychology, V. 38, N. 2, 189 – 196.

50- **Smith, T. McCullough, M. & Poll, J. (2003) : Religiousness and depression :** Evidence for a main effect and the moderating influence of stressful life events, Psychological Bulletin, V. 129, N. 4, 614 – 636.

51- **Spielberger, C., (1966) :** Anxiety and behavior, Academic Press, New York.

52- **Standers, M. & Jerald, R. (2000) :** Gender and the effects of school, family, and church support on the academic achievement of African-American Urpan adolescents. Lawrence Erbaum Association, Inc. 141 – 161.

53- **Steward, R. & Hanik, J. (1998) :** Does spirituality influence academic achievement and psychological adjustment of African-American Urban adolescents? Washington, Dc : Office of Educational Research and Improvement. Eric. Document Reproduction Service.

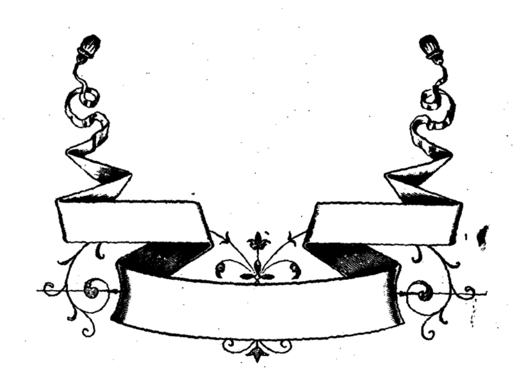
54- **Trusty, J, & Watts, R. (1999) :** Relationship of high schools senior's religious perceptions and behaviour to Educational. Career, and Leisure variables. Counseling & Values, Oct. V. 44, Issue 1, 10 – 30.

55- **Van Ness, P. Larson, D. (2002) :** Religion senescence and mental health : The end of life is not the end of hope, American J. Geriatric Psychiatry, V. 10, 386 – 397.

56- **Wallace, J. & Tyron, A. (1998) :** Religion's role in promoting health and reducing risk among American youth, Health Education and Behavior, V. 25, 721 – 741.

57- **Zern, D., (1989) :** Some connections between increasing religiousness and academic accomplishment in a college population – Adolescence, V. 24, N. 94, 141 – 154.





دراسة مقارنة لسمات شخصية آباء وأمهات الجانحين وغير الجانحين (*)

إعداد :
سيد أحمد محمد سيد أحمد الوكيل

مقدمة

تعتبر الأسرة العامل الأساسى فى تشكيل شخصية الفرد، فهى البيئة الصالحة لتنشئة الفرد اجتماعياً ونفسياً، وتمثل مصدر الأمن والطمأنينة والدفء العاطفى لكل فرد فى المجتمع، فوظيفتها لا تقتصر على توفير الغذاء للطفل فقط، ولكنها تشبع حاجاته النفسية والاجتماعية وتعلمه أنماط السلوك المقبول اجتماعياً وتبنى ضميره، وتزوده بالمعايير الاجتماعية التى تساعده على تحقيق التوافق والصحة النفسية، لذا فإن الأسرة تعتبر الخلية الأولى لبناء المجتمع، حيث يقوى المجتمع ويزدهر عندما تقوى الروابط بين أعضائها ويضعف المجتمع ويضمحل حين يضعف سلطانها ودورها فى الإشراف على أبنائها، وهذا الضعف ينعكس بآثاره السلبية على المجتمع، حيث يعانى هذا المجتمع من التخلف والتفكك والتدهور.

(*) بحث حصل به الباحث على درجة الماجستير فى علم النفس بكلية الآداب - جامعة بنها. تحت إشراف أ. د. عادل كمال خضر.

قواعد النشر فى مجلة علم النفس

١ ـ يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ ـ يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثى.

٣ ـ يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التى رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتى:

ـ فى حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

ـ فى حالة المقالات المنشورة فى دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التى يشغلها المقال.

٤ ـ يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً فى شكل المقالات التى تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذى اتبع فى استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يفرد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ ـ فى المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ ـ يراعى فى المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد فى نشر المادة الإحصائية فى صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد فى ذلك بنماذج المقالات التى تنشر فى مجلة الـ Amercian Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة فى هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحددها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التى سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها فى تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ ـ تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكّمين متخصصين؛ وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإفصاح عن شخصية المحكمين.

وتورد المجلة فى ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال فى حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها فى رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ ـ يراعى فى أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ ـ ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين فى دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والاخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ ـ لغة النشر فى المجلة هى اللغة العربية، وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكيب، وسلامة الأسلوب.

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية فى سياق النص. وهذا فى حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه فى السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبى لم يستقر الرأى على وضع ترجمة محددة له ففى هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية فى الهامش هذا فى المرة الأولى لذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة فى السياق.

١١ ـ الإشارة إلى المراجع فى سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين فى الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع فى القائمة الواردة فى نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين.

ويفرق فى قائمة المراجع بين العربى منها والأجنبى وبالتالى توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هى قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ ـ لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية فى مجلة أو كتاب فى أى مكان فى الوطن العربى.

١٣ ـ لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

علم النفس



الهيئة المصرية العامة للكتاب
٢٠٠٧

الأسعار فى البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليـرة، لبنان ٣٠٠٠ ليـرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجـزائر ٥٦ ديناراً، المغـرب ٢٥ درهمـا، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ دينـاراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عمـان ١٥٠٠ بيـزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعـداد) ١٠,٨٠ عـشـرة جنيـهـات وثمـانون قـرشـاً، شـاملة مـصـاريف البـريد وترسل الاشـتراكـات بحـوالة بريدية أو شـيك باسم الهـيئـة المصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

موقع الهيئة :

1. Site 1 : WWW.egyptianbook.org.eg

العنوان الإلكترونى للهيئة :

e-mail: info@egyptianbook.org.eg

* المراسلات

مجلة علم النفس ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب
ـ كورنيش النيل ـ رملة بولاق ـ القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ ـ ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس



٢ جنيه

الهيئة المصرية العامة للكتاب